

Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive

Professionalisierung, Fachkultur und didaktische
Entwicklungspotenziale

Matthias Busch, Michell W. Dittgen, Leif O. Mönter



Trierer Quellen-
und Studienhefte zur
historisch-politischen Bildung

Didaktik der Gesellschaftswissenschaften

Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung

Herausgeber: Prof. Dr. Matthias Busch

Die Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung veröffentlichen Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte und Materialien für den historisch-politischen Unterricht aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Didaktik der Gesellschaftswissenschaften.

Universität Trier
Fachbereich III
54682 Trier

www.gw-didaktik.uni-trier.de



Trier, April 2022

Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive

Professionalisierung, Fachkultur und didaktische
Entwicklungspotenziale

Matthias Busch, Michell W. Dittgen, Leif O. Mönter



10.25353/ubtr-xxxx-30a0-b59a



Dieses Werk steht unter der Lizenz
CC BY 4.0 International.

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	5
1. EINLEITUNG	6
2. ZUR EINORDNUNG DER STUDIE	8
2.1. DAS INTEGRATIONSFACH GESELLSCHAFTSLEHRE IN RHEINLAND-PFALZ	8
2.2. FORSCHUNGSSTAND	9
2.3. STUDIENDESIGN UND TEILNEHMERSCHAFT	13
3. HAUPTERGEBNISSE IM ÜBERBLICK	15
3.1. SELBST- UND FACHVERSTÄNDNIS	15
3.2. UNTERRICHTSPRAXIS	17
3.3. FACHKULTUR	21
3.4. PROFESSIONALISIERUNG	23
4. AUSFÜHRLICHE ERGEBNISDARSTELLUNG	26
4.1. BILDUNGSZIELE UND DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER LEHRENDEN	26
4.2. PERFORMANZ DES UNTERRICHTS	28
4.3. PROFESSIONALISIERUNG UND SELBSTBILD	33
4.4. KOLLEGIALE KOOPERATION UND SCHULISCHES UMFELD	39
4.5. SCHULBUCH UND DIDAKTISCH-METHODISCHE UNTERRICHTSGESTALTUNG	41
4.6. GRÖßTE STÄRKEN UND ENTWICKLUNGSBEDARFE AUS SICHT DER LEHRENDEN	47
5. FAZIT UND AUSBLICK	52
LITERATURVERZEICHNIS	53
ANHANG I: ANLAGE DES PROJEKTS „PRAXIS- UND ENTWICKLUNGSFORSCHUNG: GESELLSCHAFTSLEHRE“	56
ANHANG II: DER VERWENDETE FRAGEBOGEN	58

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: AUSBILDUNGSSCHULART UND STUDIENFÄCHER DER BEFRAGTEN	14
ABBILDUNG 2: ANLIEGEN UND DIDAKTISCHE PRINZIPIEN VON LEHRKRÄFTEN IM FACH GESELLSCHAFTSLEHRE.....	16
ABBILDUNG 3: SCHÜLERINTERESSE IN DER WAHRNEHMUNG DER LEHRPERSONEN (DURCHSCHNITTSWERTE).....	17
ABBILDUNG 4: DURCHSCHNITTLICHES INHALTLICHES KOMPETENZERLEBEN NACH UNTERRICHTSDIMENSION UND AUSBILDUNGSFACH.....	18
ABBILDUNG 5: ERREICHEN EINES ANGEMESSENEN INHALTLICHEN NIVEAUS DER TEILFÄCHER IM GL-UNTERRICHT AUS SICHT DER LEHRENDEN.....	19
ABBILDUNG 6: PERFORMANZ FACHLICHEN UND ÜBERFACHLICHEN LERNENS AUS DER LEHRENDENPERSPEKTIVE.....	20
ABBILDUNG 7: ARBEITS- UND LERNFORMEN IN ABHÄNGIGKEIT VON DER HÄUFIGKEIT DER NUTZUNG.....	21
ABBILDUNG 8: ERFAHRUNG ANGEMESSENER UNTERSTÜTZUNG DURCH GL-SCHULBÜCHER.....	23
ABBILDUNG 9: STRATEGIEN ZUR EINARBEITUNG IN UNBEKANNTE UNTERRICHTSINHALTE	24
ABBILDUNG 10: PROJEKTPHASEN.....	56
ABBILDUNG 11: AKTEUR:INNEN	57

1. EINLEITUNG¹

Aktuell werden in dreizehn Bundesländern in verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen Integrationsfächer mit geographischen, politischen und/oder historischen Bildungsangeboten unterrichtet – unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie Weltkunde, Gesellschaftslehre, Gesellschaftswissenschaften und Geschichte/Politik/Geographie. Während auf bildungspolitischer und fachdidaktischer Ebene über Sinnhaftigkeit und mögliche Konzeptionen seit Jahrzehnten diskutiert wird (vgl. etwa Pandel 2001; Weber 2019), findet Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund bereits täglich an deutschen Schulen statt. Insofern eilt die Praxis der Theorie voraus (Sander 2017, S. 10). Dies hat vor allem zur Konsequenz, dass aufseiten der Lehrerbildung in allen drei Phasen zumeist nur eine unzulängliche Qualifizierung für das anspruchsvolle Konzept des Integrationsfachs erfolgt (vgl. Busch & Mönter 2019, S. 137-138). Zugleich stellen Integrationsfächer im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich eine besondere Herausforderung für die schulische Praxis dar.

Angesichts der aktuellen Situation von fachdidaktischen Konzeptionen, Curricula und Professionalisierungsangeboten im Bereich gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer zeigt sich die Notwendigkeit didaktischer Entwicklungsforschung zur Verbesserung von Lehrerbildung und Unterrichtspraxis. Lehrkräfte benötigen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen bzw. „bewährte Theorien, flexible Modelle und neue Werkzeuge sowie einen professionellen Habitus, um Schüler:innen auf komplexe Aufgaben in einer globalen Gesellschaft vorzubereiten“ (Danninger 2019, S. 72). Nach wie vor umstritten ist dabei, über welches fachwissenschaftliche Wissen Lehrer:innen verfügen müssen, wie ein „allgemein akzeptierter Kanon von Wissen und Können“ aussieht und welche Blickrichtungen, charakteristischen Zugriffsweisen und Denkformen das Fach prägen (Gautschi 2019, S. 48-52).

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Diskurses und der Desiderate in der Lehrerbildung auf der einen Seite und der umfangreich stattfindenden unterrichtlichen Praxis auf der anderen Seite erscheint es ratsam, die Erfahrungen der Lehrenden im Umgang mit den Herausforderungen zu erfassen und zu analysieren. Es ist davon auszugehen, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer insbesondere in der Praxis stattfindet – durch Unterrichtserfahrungen und Austausch unter Kolleg:innen. Eine solche „Wisdom of Practice“ (Shulman 1986, S. 11) kann Techniken der Professionalisierung aufzeigen, wie den

¹ Eine Zusammenfassung der Studie wurde bereits in Busch, Dittgen & Mönter (2020) veröffentlicht.

Schüler:innen durch fächerintegrierendes Arbeiten der Erwerb notwendiger (über-)fachlicher Kompetenzen ermöglicht und sie zu einem mehrperspektivischen Blick hinsichtlich der Bewältigung aktueller und zukünftiger Probleme befähigt werden können.

Jenseits der bildungspolitischen und didaktischen Kontroverse ist von der Forschung bisher jedoch kaum untersucht worden, wie die tatsächliche Umsetzung der konzeptionellen Ansprüche in Curricula, Schulen und Lehrerbildung stattfindet, wie Lehrende und Lernende mit dem anspruchsvollen Konzept des Integrationsfachs zurechtkommen und was die Gelingensbedingungen in gesellschaftswissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozessen kennzeichnet.

Um diesem Desiderat zu begegnen, wurde eine Fragebogenstudie unter allen Lehrenden im Fach Gesellschaftslehre (GL) an rheinland-pfälzischen Integrierten Gesamtschulen (IGS) durchgeführt. Sie ermöglicht differenzierte Einblicke in die Selbstwahrnehmung der Lehrenden und in ihre Betrachtung der Schul- und Unterrichtspraxis. Die Ergebnisse zeigen Stärken und Schwächen des Integrationsfachs auf und eröffnen didaktische wie bildungspolitische Entwicklungsperspektiven.

Die Erhebung erfolgte im Rahmen des Projekts „pe:GL – Praxis- und Entwicklungsforschung: Gesellschaftslehre“ an der Universität Trier (vgl. Anhang I, S. 59f.). Unser Dank gilt der Nikolaus Koch Stiftung und dem Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz für die Förderung des Projekts.

2. ZUR EINORDNUNG DER STUDIE

2.1. Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in Rheinland-Pfalz

In seiner grundlegenden Zielsetzung und curricularen Konzeption entspricht das Fach GL in Rheinland-Pfalz den gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächern der meisten Bundesländer (vgl. Busch & Mönter 2019, S. 135-137). Das Fach wird in Rheinland-Pfalz einzig an den Integrierten Gesamtschulen als Pflichtfach im Klassenverband – d. h. ohne äußere Differenzierung – unterrichtet und ersetzt hier im Umfang von 19 Wochenstunden in den Jahrgängen der fünften bis zehnten Klasse die Einzelfächer Geographie, Geschichte und Sozialkunde. An Realschulen entscheidet die Gesamtkonferenz, ob die jeweilige Schule das Fach einführt oder die Einzelfächer in der Stundentafel beibehält. Der schulartübergreifende Rahmenlehrplan weist dem Fach die Aufgabe zu, „Schülerinnen und Schüler mit grundlegenden Fragestellungen gesellschaftlichen Handelns vertraut zu machen“ und orientiert sich an „Schlüsselfragen zu gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. Veränderungen“, die „politische, räumliche, zeitliche, soziale und ökonomische Perspektiven gleichberechtigt zusammen[führen]“ (MBWWK RP 2015, S. 3). In der „Auseinandersetzung mit komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen“ sollen „vernetztes Denken und Handeln“ gefördert und „die Interdependenzen dieser Perspektiven angemessen“ erfasst werden (ebd., S. 3).

Bildungspolitisch ist das Fach in Rheinland-Pfalz umstritten. So plädierten 2017 die Fraktionen der CDU und AfD in zwei getrennten Anträgen für die Abschaffung des GL-Unterrichts zugunsten der Einzelfächer. Neben der Befürchtung einer „schleichende[n] Auflösung des Fachprinzips“ (Brandl 2017) ist insbesondere die fehlende Qualifizierung der Lehrpersonen für das Integrationsfach ein zentrales Monitum. Tatsächlich existiert bisher nur eine unzulängliche Professionalisierung für GL in der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Im Rahmen des universitären Studiums können nur die Fächer Geographie, Geschichte und Sozialkunde belegt werden. Ergänzend absolvieren einzig Studierende mit dem Lehramt Realschule Plus im Masterstudium ein „Bereichsfachmodul Gesellschaftswissenschaften“, das auf den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht vorbereiten und die „Aufgaben, Arbeitsweisen und Ziele der Geografie, der Geschichtswissenschaft und der Politikwissenschaft“ thematisieren soll (BM RP 2018, Anlage 11.3). Auch im Vorbereitungsdienst findet in Rheinland-Pfalz keine explizite Qualifikation für den GL-Unterricht statt. Die Studienseminare sind nach den drei Einzelfächern organisiert und thematisieren die Herausforderungen des Integrationsfaches bisher wenig systematisch in extracurricularen Veranstaltungen. Eine Professionalisierung für das Fach GL beschränkt sich daher meist auf fakultative Weiterbildungsangebote

und die kollegiale Unterrichtsentwicklung, zu der die Einzelschulen mit der Ausarbeitung schulinterner Fachcurricula angehalten sind.

Wie sich unter diesen Bedingungen die Unterrichtspraxis in Rheinland-Pfalz entwickelt, über welche Erfahrungen die Fachlehrenden verfügen und inwieweit sich eine eigenständige Fachkultur ausbildet, ist bisher nicht untersucht. Gerade vor dem Hintergrund, dass der Einstellung und Haltung der Lehrperson eine besondere Bedeutung für die unterrichtliche Qualität zukommt (vgl. Hattie 2015, S. 22) und eine Verallgemeinerung der Erfahrungen wichtige Impulse für die Weiterentwicklung des Faches GL liefern kann, stellt dies ein relevantes Forschungsdesiderat dar.

2.2. Forschungsstand

Erste Bestrebungen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration gab es in der bunderepublikanischen Geschichte bereits in den 1960er Jahren. „Allerdings war die Gemeinschaftskunde konzeptionell nur schwach unterlegt, es fehlte an wissenschaftlichen Grundlegungen und einer angepassten Lehrerbildung“ (Sander 2014, S. 197). Das Desiderat einer eigenständigen fachdidaktischen Fundierung der gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächer in Deutschland besteht nach wie vor (vgl. Busch & Mönter 2019, S. 139; Brühne 2014, S. 105). Auch die Aus- und Fortbildungssituation ist weiterhin als defizitär zu charakterisieren:

In Rheinland-Pfalz können im Lehramtsstudium aufgrund curricularer Standards nur die Einzelfächer Geographie, Geschichte oder Sozialkunde studiert werden. „Einzig für die Realschule ist im Masterstudiengang ein Modul für das ‚Bereichsfach Gesellschaftslehre‘ verpflichtend.“ (Busch & Mönter 2019, S. 137)

„Auch die zweite Ausbildungsphase ist in Rheinland-Pfalz maßgeblich fachbezogen organisiert. Zwar besteht auch hier der Anspruch, ‚inklusive und fächerverbindend zu arbeiten‘ bzw. die angehenden Lehrkräfte dazu zu befähigen, dass sie ‚fachverbindend denken, Unterricht planen und durchführen‘ können (PLRHP 2018), doch ist die Umsetzung weitgehend den Studienseminaren bzw. den Fachleiter*innen überlassen. Die Ausbildungspraxis für das Integrationsfach beschränkt sich – nach unseren Erkenntnissen – daher vielfach noch auf die Durchführung einzelner GL-Projekt- oder Informationstage im Rahmen der regulären (fachlichen) Ausbildung.“ (ebd., S. 138)

Bei der Analyse der 2017 und 2018 in Rheinland-Pfalz angebotenen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer:innen fanden sich lediglich zwölf, die speziell auf das Fach „Gesellschaftslehre“ ausgerichtet waren, was auch „im Vergleich mit den fachspezifischen Angeboten der drei Einzelfächer sehr gering“ anmutet (ebd.).

„Das Angebot erscheint mit modularisierten Fortbildungsreihen konzeptionell anspruchsvoll. 50 Prozent der Veranstaltungen bleiben allerdings auch hier allgemeindidaktischen, pädagogischen und fachspezifischen Themen vorbehalten. So werden beispielsweise Seminare zu explizit als geographisch bezeichneten Unterrichtsthemen für „Nicht-Geographen“ angeboten. Die restlichen 50 Prozent des GL-Angebots sind dagegen tatsächlich interdisziplinär ausgerichtet, indem beispielsweise eine gemeinsame interdisziplinäre Unterrichtsplanung zu einzelnen Lehrplanthemen oder ein Forum für kollegialen Austausch von Best-Practice-Erfahrungen angeleitet werden.“ (ebd.)

Diffizil gestaltet sich die Ausbildungssituation auch in anderen Bundesländern:

Grieger (2019a) weist darauf hin, dass in Niedersachsen die Teildisziplinen, aus denen sich das dortige Fach „Gesellschaftslehre“ speist, „nur mit Ausnahmegenehmigung zusammen studiert werden“ (ebd., S. 123) können. „[D]as fachfremde Unterrichten“ (ebd.) – hier verstanden als der Unterricht von Inhalten, die Lehrer:innen trotz eines einzelfachlichen Studiums in der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne jenseits ihres Studienfachs verorten – werde „aktiv befördert“ (ebd.). Plessow (2016) analysiert mit Blick auf das baden-württembergische Fach „Geschichte mit Gemeinschaftskunde“ Studien- und Ausbildungsordnungen sowie Online-Auftritte der ausbildenden Institute und führt ergänzende Expertenbefragungen durch (vgl. ebd., S. 155). Bezogen auf die dortige Hochschullandschaft spricht er von „einer strukturell nur ausnahmsweise und ansatzweise aufscheinenden Integration bei einer vorherrschenden Separierung und Reduktion auf ein einzelnes Bezugsfach“ (ebd., S. 162). Er begründet dies damit, dass lediglich an zwei von sieben Standorten geschichts- und politikwissenschaftlich orientierte Lehramtsstudien miteinander kombiniert werden könnten, diese Angebote primär additiv strukturiert seien und es sich dort, wo die Auseinandersetzung mit benachbarten Fächern angestrebt werde, „vielfach nur um ein Hineinschnuppern in diese Fächer“ handle, welches nicht zur „systematische[n] [...] Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel der Bezugsdisziplinen“ veranlasse (ebd.). In der zweiten Ausbildungsphase förderten zwar die Arbeit in multidisziplinären Lerngruppen und der institutionalisierte standortübergreifende Austausch der Ausbilder:innen die Integration der beteiligten Fächer, doch sei die „Vielfalt der Zugangswege zum Vorbereitungsdienst“ als „Herausforderung“ zu charakterisieren, bei der die „Aufarbeitung etwaiger Defizite in einer der Bezugsdisziplinen“ in die individuelle Verantwortung der Referendar:innen gelegt werde (ebd., S. 165–168). Grieger (2019b) charakterisiert zudem „Quereinstiege und das Unterrichten ohne Fakultas“ als „schulische[n] Alltag in Gesellschaftslehre“ (ebd., S. 20). Beispielsweise werde in Nordrhein-Westfalen der Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfach zu einem Viertel und in Hessen gar zu zwei Dritteln „fachfremd“ – an der Stelle verstanden als Unterricht von Lehrpersonen, die für keines der Unterrichtsfächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Spektrum eine

Lehrberechtigung qua Studium und Vorbereitungsdienst erworben haben – erteilt (ebd.).

Die Lehrpläne bieten indes, wie Ringk (2013) feststellt, „erhebliche [...] Freiheiten“ (ebd., S. 210) – etwa in Hessen führe die Wahlfreiheit für Schulen, zwischen Fächerintegration und dem Unterrichten in Einzelfächern zu einer zusätzlichen Pluralisierung des gesellschaftswissenschaftlichen Bildungsangebots innerhalb eines Bundeslands hervorrufe (vgl. ebd.). „[H]insichtlich der thematischen Ausgestaltung sowie Kompetenzorientierung in den einzelnen Bundesländern“ identifiziert Brühne (2014) „starke Abweichungen“, die sich nicht zuletzt darin äußerten, dass „Wissensinhalte der traditionellen Fächer [...] epochal, parallel oder integrativ unterrichtet und gegebenenfalls um weitere Bildungsinhalte“, etwa soziologische, sozialpsychologische, rechtswissenschaftliche, ökologische und ethisch-philosophische Inhalte erweitert würden (ebd., S. 101–102). Er resümiert:

„Mehrheitlich werden in Deutschland in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern und Lernbereichen derzeit die den Einzelfächern entnommenen Perspektiven Raum (Erdkunde), Zeit (Geschichte) und Gesellschaft (Sozialkunde, Politik) subsumiert, wobei die Perspektive Ökonomie in [manchen] Bundesländern [...] ebenfalls in den Fächerverbund integriert ist.“ (ebd., S. 114)

Wird in den Präambeln der Lehrpläne gängiger Weise der interdisziplinäre Gedanke herausgestellt, eine „gleichberechtigte Zusammenführung und Vernetzung der unterschiedlichen Fachperspektiven“ und „ganzheitliche Welterschließung“ gefordert, erfolgt „[d]ie konkrete Umsetzung dieser anspruchsvollen Zielsetzung und die Ausgestaltung des Verhältnisses von Fachlichkeit und Inter- bzw. Transdisziplinarität [...] äußerst disparat“ (Busch & Mönter 2019, S. 135–136). Strukturiert werden die Lehrpläne über „Lern- bzw. Themenfelder“ – zum Teil „ohne dass deren immanente Bezüge jedoch benannt oder in der thematischen Binnenstruktur vernetzt werden“ – und über gesellschaftliche „Schlüsselfragen“, die jedoch häufig unsystematisch eingesetzt werden (ebd., S. 136).

„Insgesamt wird damit weder das Potential möglicher thematischer Vernetzungen ausgeschöpft noch werden die Lehrpläne den selbst formulierten Ansprüchen an interdisziplinäres Lernen gerecht. [...] Ein substantielles Konzept einer ‚Didaktik der Gesellschaftslehre‘ ist auf curricularer Ebene damit bisher noch nicht erkennbar, auch wenn sich induktiv aus den unterschiedlichen landesspezifischen Ansätzen erste geeignete Themen und Strukturierungsformen erschließen lassen.“ (ebd., S. 136–137)

Ein ähnlicher Eindruck entsteht im Hinblick auf verfügbare Lehrmittel: Nissen (2015) beziffert aufgrund der thematischen Überschriften in den für Geschichte/Sozial-

kunde/Erdkunde in Bayern und für Gesellschaftslehre in Hessen zugelassenen Schulbüchern den enthaltenen Anteil an „deutlich fächerübergreifend ausgelegten Themen“ (ebd., S. 151) auf nicht mehr als sieben Prozent im Falle Bayerns und auf zwölf Prozent im Falle Hessens (vgl. ebd.). Der „Vorteil fächerübergreifenden Unterrichts, durch Perspektivenvielfalt gesellschaftliche Probleme komplexer betrachten zu können als es in getrennten Einzelfächern möglich ist“ (ebd., S. 152), komme nur selten zum Tragen. „In ihren Schulbüchern sind diese Integrationsfächer, nüchtern betrachtet, nicht mehr als eine gemeinsame Hülle der drei beteiligten Fächer.“ (ebd.) Grosch (2018) stellt allgemeiner fest: „Die dafür entwickelten Schulbücher sind im Umfang nicht gewachsen, umfassen aber nun mehrere Fächer und können den einzelnen Themen kaum mehr als eine Doppelseite einräumen.“ (ebd., S. 71)

Einer niedersächsischen Lehrerbefragung von Grieger (2020) mit 114 Teilnehmenden deutet auf themen- bzw. domänenspezifisch unterschiedlich ausgeprägte Interessen hin und darauf, dass Lehrer:innen die bereits ausgeführten Problemlagen teilen:

„Geteilte Problemfelder sind eine unzureichende fachliche und fachdidaktische Ausbildung, die Beschaffenheit des Fachs an sich, der zeitliche Mehraufwand bei der Planung und Durchführung sowie unzureichende kollegiale Unterstützung. Lehrkräfte in GSL betonen tendenziell weniger stark organisatorische Probleme. Unterrichtsmaterialien, ihre eigene Haltung und die der Schüler:innen zum Fach sehen sie kritischer.“ (Grieger 2019a, S. 125)

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Maßstäbe, die Lehrer:innen zur Beurteilung der eigenen Kompetenz anlegten, seien deutlich einzelfachlich determiniert (vgl. Grieger 2020, S. 52). Außerhalb des eigenen Studienfachs werde mangelnde Expertise bei sich selbst und bisweilen auch bei Kolleg:innen beklagt (vgl. ebd., S. 42–44). Ausbildungsdefizite würden in besonderem Maße von „Lehrkräfte[n] mit weniger Unterrichtserfahrung“ (ebd., S. 48) thematisiert, insgesamt bestehe eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber Fortbildungen (vgl. ebd., S. 50). Die Anlage des Integrationsfachs könne nicht von allen nachvollzogen werden, zum Teil werden thematische und konzeptionelle Defizite im Lehrplan beklagt und die Verknüpfung der vorgesehenen Inhalte vielfach als Herausforderung wahrgenommen (vgl. ebd., S. 43–45). In der Folge werde von Problemen bei der Planung und Strukturierung des eigenen Unterrichts berichtet, denen zum Teil durch die additive Aneinanderreihung einzelfachlich determinierter Themen und die temporäre Übertragung der eigenen Unterrichtsvorbereitung an thematisch affinere Kolleg:innen begegnet werde (vgl. ebd., S. 44–45). Heterogenität, Inklusion und der Eindruck von Zeitdruck und Oberflächlichkeit werden problematisiert und beobachtet, dass das inhaltliche Angebot nur bedingt mit den Interessen und Anlagen der Schüler:innen korrespondiere (vgl. ebd., S. 43–44, 47). Schüler:innen würden aus der Lehrerperspektive von der thematischen Vielfalt bisweilen überfordert

und nicht hinreichend auf die Anforderungen der Oberstufe vorbereitet (vgl. ebd., S. 47).

Gleichwohl zeigen Lehramtsstudierende und Referendar:innen im Rahmen einer niedersächsischen Studie mit 112 Teilnehmer:innen „eher stark ausgepräg[e]“ Selbstwirksamkeitserwartungen (Grieger 2019a, S. 128).

„Ferner zeigen sich studienfachbedingte Differenzen beim subjektiv eingeschätzten Fachwissen. Wer ein bestimmtes Fach studiert, schätzt den eigenen Wissenstand dieses Faches auch signifikant besser ein. Geschlechterunterschiede sind beim subjektiven Fachwissen in Politik-Wirtschaft und Geographie-Wirtschaft zu Gunsten der Männer, bei Teilen der fachdidaktischen SWE zu Gunsten der Frauen zu finden.“ (ebd.)

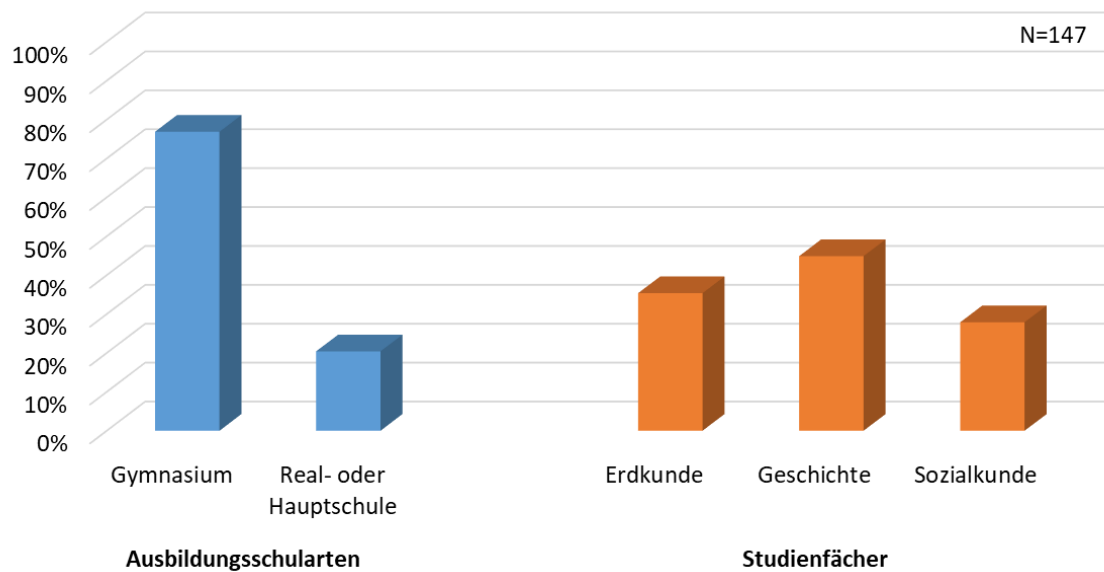
2.3. Studiendesign und Teilnehmerschaft

Im August und September 2019 wurde eine Erhebung mittels eines onlinegestützten Fragebogens durchgeführt, der sich an GL-Lehrende an rheinland-pfälzischen IGSen richtete. Um eine möglichst breite Datenbasis zu generieren, wurden (anstelle einer Zufallsstichprobe) alle im Fach Lehrenden im Sinne einer Vollerhebung (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 292–297) durch Anschreiben an die Schulen, Newsletter sowie Informationen auf Schulleiterkonferenzen und Tagungen zur Teilnahme eingeladen. Die onlinegestützte Befragung ermöglichte es, mit Unterstützung des Ministeriums für Bildung Rheinland-Pfalz alle landesweit im Fach Lehrenden ressourcenschonend zu erreichen und nach einiger Zeit erneut auf die Befragung zu verweisen (zu den Vorteilen onlinegestützter Befragungen: vgl. Kaya 2009, S. 52–54).

Von den insgesamt 945 im Fach Lehrenden haben 159 an der Befragung teilgenommen, was der breitesten Datenbasis gleichkommen dürfte, die mit Blick auf die spezifische Zielgruppe in den letzten Jahren erzielt wurde. Die Anzahl der Teilnehmer:innen erlaubt eine fundierte Auswertung, die Rücklaufquote von 16,8 % deutet aber zugleich auf Grenzen der Generalisierbarkeit hin. Denkbare Verzerrungen des Antwortverhaltens könnten etwa dadurch entstanden sein, dass bezogen auf das Integrationsfach vor allem sensibilisierte und interessierte Lehrer:innen erreicht würden, die diesem besonders positiv oder kritisch gegenüberstehen, während moderate bis gleichgültige Positionen vermutlich seltener Eingang in die Befragung gefunden haben („Non-Response-Fehler“: vgl. Döring & Bortz 2016, S. 296).

Das Gros der Teilnehmenden hat eine Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien absolviert. Hinsichtlich der studierten Fächer aus dem Spektrum des Gesellschaftslehreunterrichts überwiegt ein Geschichtsstudium (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Ausbildungsschulart und Studienfächer der Befragten



Um den gegenwärtigen Unterricht im Fach GL eingehend analysieren und dessen Entwicklungspotenziale einschätzen zu können, folgte die Grobstruktur des Fragebogens den zentralen Konstituenten allgemeiner Unterrichtsmodelle, wie sie in vorausgegangenen Erhebungen genutzt wurden (vgl. etwa Helmke 2010, S. 71; Hattie 2015, S. 433–439; Meyer 2007, S. 163). Zur Erfassung der Lehrendenperspektive als zentralem Bezugspunkt fanden sich Frageblöcke zu folgenden Teilbereichen: Fach- und Selbstkonzept, Perspektiven auf die Schüler:innen, Perspektiven auf die Eltern, Unterrichtserfahrungen, Selbstwahrnehmung und berufliche Praxis, Fachlehrplan, schulischer Kontext, Lernmaterialien, Stärken und Entwicklungsbedarfe des Fachs sowie Beruflicher Werdegang. Die erhobenen Perspektiven sind dabei nicht als objektive Tatsachenbeschreibungen aus wissenschaftlicher Distanz zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um individuelle Wahrnehmungen und Haltungen professioneller Akteur:innen und damit um fachkundige Einsichten aus der unmittelbaren und teils langjährigen Praxis heraus, die ihrerseits wiederum im Sinne subjektiver didaktischer Überzeugungen die tatsächliche Unterrichtsgestaltung im Integrationsfach prägen dürften (vgl. Dann 2008, S. 178–180). Je nach thematischem Kontext kamen dabei unterschiedliche Frageformate zum Einsatz, u. a. Multiple-Choice-Fragen, Skalen- und Rankingfragen sowie offene Fragen. Die folgenden Ausführungen basieren auf deskriptiv-statistischen Analysen, die im Falle der Freitextfelder durch induktive Kategorienbildung inhaltsanalytisch vorbereitet wurden (vgl. Bühner & Ziegler 2012, S. 27–48; Mayring 2015, S. 24–25, 69–90).

3. HAUPTERGEBNISSE IM ÜBERBLICK

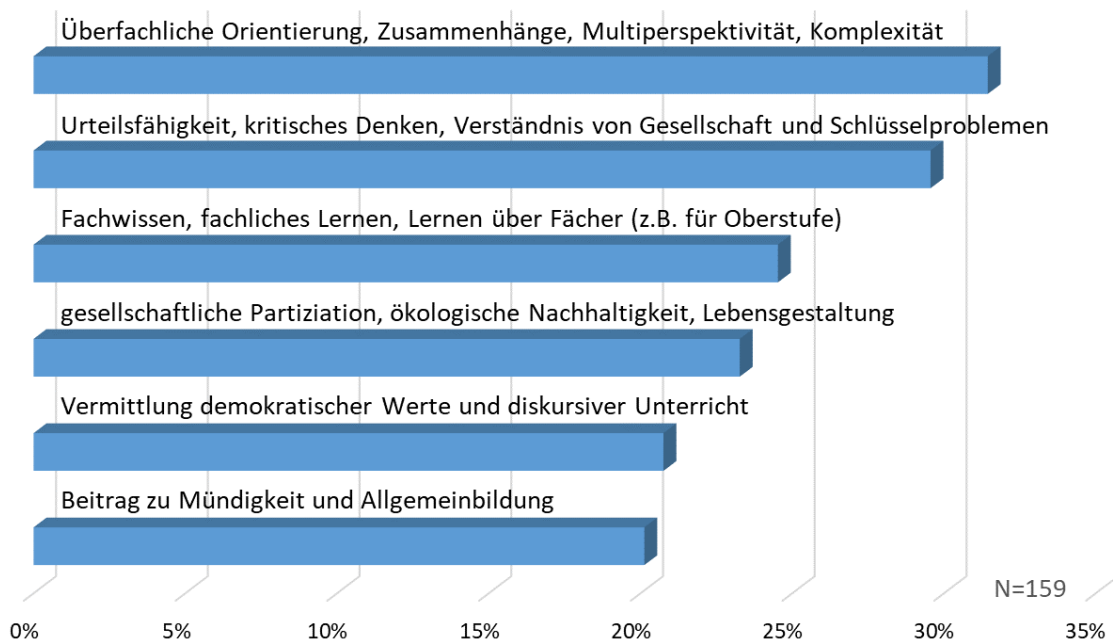
Aus dem umfassenden Korpus der Erhebung werden im Folgenden einige grundlegende Ergebnisse zur unterrichtlichen Praxis des Fachs GL herausgegriffen, die auch über die Grenzen von Rheinland-Pfalz hinaus relevant sein können. Insbesondere werden 1. das Selbst- und Fachverständnis, 2. die Unterrichtspraxis, 3. die Fachkultur und 4. die Professionalisierung fokussiert.

3.1. Selbst- und Fachverständnis

Bezüglich des Selbst- und Fachverständnisses ist zu konstatieren, dass eine überwältigende Mehrheit der befragten Lehrpersonen die grundsätzliche Zielsetzung und Konzeption des Integrationsfaches GL teilt. Obgleich das Fach durchaus ambivalent bewertet wird, lehnen lediglich 4,6 % der Befragten den GL-Unterricht und eine interdisziplinäre Perspektive prinzipiell ab.

Insbesondere die Antworten in offenen Fragekategorien zum Selbst- und Fachkonzept zeigen, dass die Befragten mehrheitlich die grundlegende Zielsetzung und didaktische Ausrichtung des Integrationsfachs teilen und für sich adaptiert haben. Die Lehrpersonen sehen ihre Aufgabe in einem integrativen Verbinden der unterschiedlichen Fachperspektiven und fühlen sich in ihrem Selbstverständnis zentralen didaktischen Prinzipien der Gesellschaftslehre wie dem ganzheitlichen, multiperspektivischen Ansatz verpflichtet. In Abbildung 2 sind die kategorisierten Antworten auf die offene Eingangsfrage dargestellt, welche zentralen Anliegen die Lehrkräfte mit ihrem GL-Unterricht verfolgen.

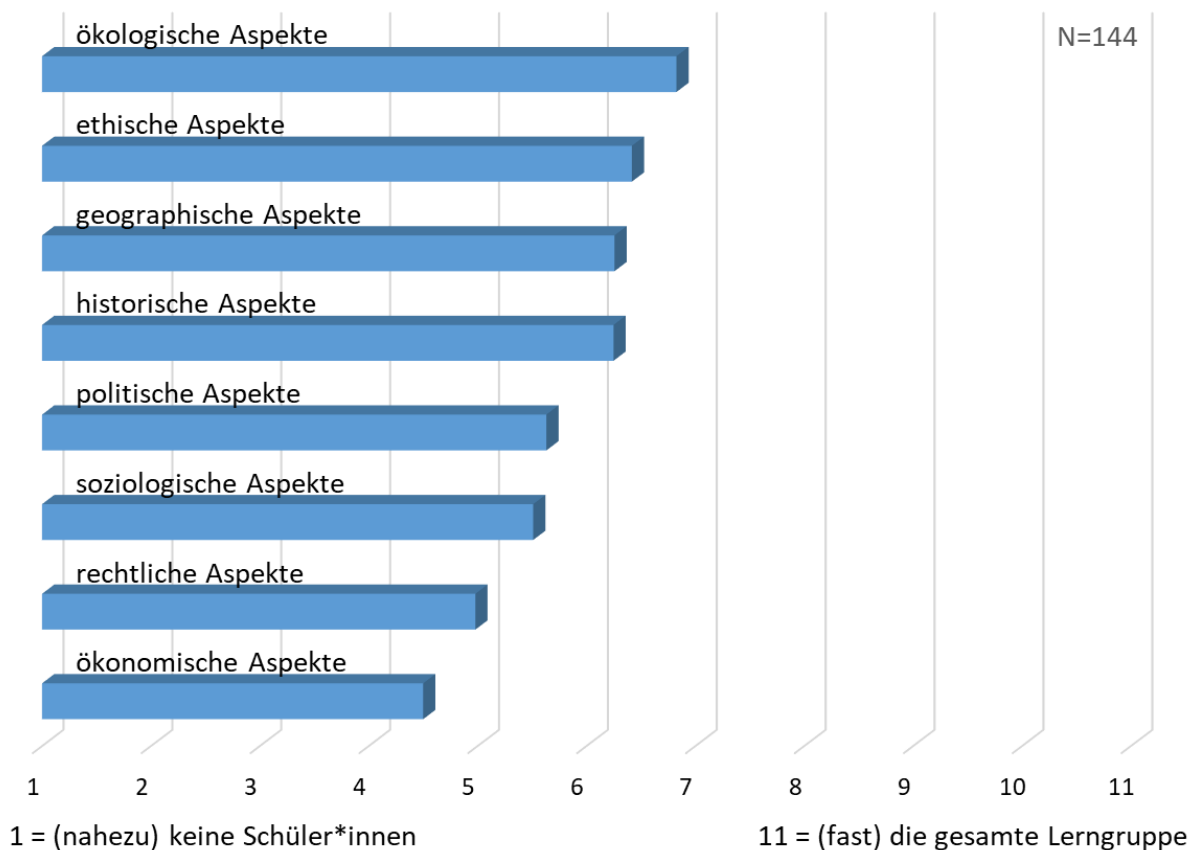
Abbildung 2: Anliegen und didaktische Prinzipien von Lehrkräften im Fach Gesellschaftslehre



Auch werden die besondere Stärke und der Mehrwert des Faches mehrheitlich in der vergleichenden Vernetzung der drei Fachperspektiven gesehen. Eine reduzierte Wahrnehmung auf nur eine Fachperspektive oder die prinzipielle Ablehnung des Integrationsfachs werden nur in einer geringen Zahl der Antworten ersichtlich. Die Multiperspektivität, das Aufzeigen von Zusammenhängen und der ganzheitliche Ansatz werden als zentrale Chancen des Faches wahrgenommen. Bezüglich der Befürchtungen, dass sich die bildungspolitischen Verwerfungen im Selbstverständnis der Lehrpersonen abbilden und zu einer Form von Blockade des Faches führen, kann insofern Entwarnung gegeben werden.

Auch bezogen auf das Interesse der Schüler:innen dominiert grundsätzlich eine positive Einschätzung durch die befragten Lehrer:innen. So nehmen zwei Drittel von ihnen (65,4 %) ein mehrheitliches Interesse für den GL-Unterricht wahr; 69,5 % der Befragten sind der Auffassung, ihr Unterricht knüpfe häufig an Schülerinteressen an. Nach dieser Wahrnehmung werden die unterschiedlichen Perspektiven und die multiperspektivische Betrachtung sowie die damit verbundene Themenvielfalt von den Lernenden besonders geschätzt. Nach Ansicht der Lehrpersonen bringen die Schüler:innen dabei den geographischen, historischen und sozialkundlichen Perspektiven ein divergierendes, insgesamt aber erkennbares Interesse entgegen und zeigen sich insbesondere an ökologischen und ethischen Fragestellungen interessiert (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Schülerinteresse in der Wahrnehmung der Lehrpersonen (Durchschnittswerte)



Und auch die Eltern scheinen dem Fach insgesamt aus Sicht der Lehrpersonen nicht besonders kritisch gegenüberzustehen. Auf einer elfstufigen Skala, die von ‚mehrheitlich kritisch-distanziert‘ bis ‚mehrheitlich aufgeschlossen‘ reicht, verorteten die Befragten die Haltung der Eltern zum Fach GL vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen im Schnitt bei 5,9.

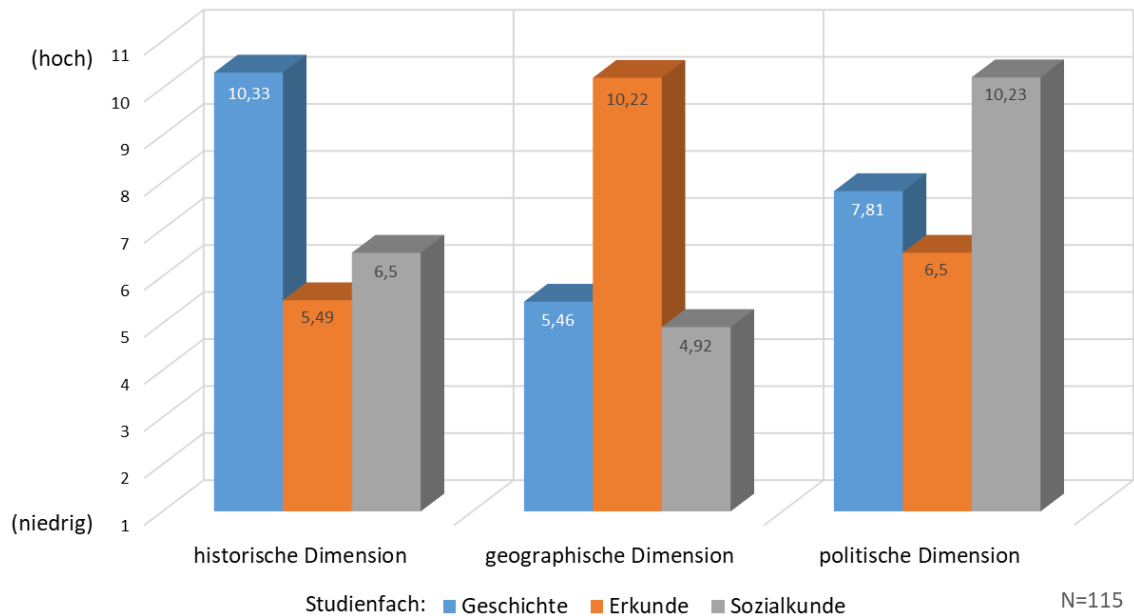
3.2. Unterrichtspraxis

Während die vorausgegangenen Ausführungen eher dazu geneigt sind, die Bedenken einer grundsätzlichen Ablehnung des Faches GL zu zerstreuen, zeigen sich auf der Ebene der unterrichtlichen Praxis jedoch durchaus ernüchternde Befunde. So gibt zwar eine knappe Mehrheit der Befragten an, dass es ihr Freude bereite, GL zu unterrichten (57 %), jedoch verneinen dies 41,9 %. Dieses Ergebnis erscheint alarmierend, da davon auszugehen ist, dass sich Einstellungen und Emotionen gegenüber dem eigenen Fach auch auf die Unterrichtsqualität und die Lernmotivation der Schüler:innen auswirken können (vgl. Fredrickson 2002, S. 122; Krapp 1993, S. 189).

Ein maßgebliches Bedenken gegen das Fach scheint in der Herausforderung zu liegen, anteilig Disziplinen zu vertreten, für die die Lehrenden nicht explizit qualifiziert wurden.

So zeigen sich durchaus erhebliche Unterschiede im fachlichen Kompetenzerleben, abhängig vom Ausbildungsfach (vgl. Abbildung 4).

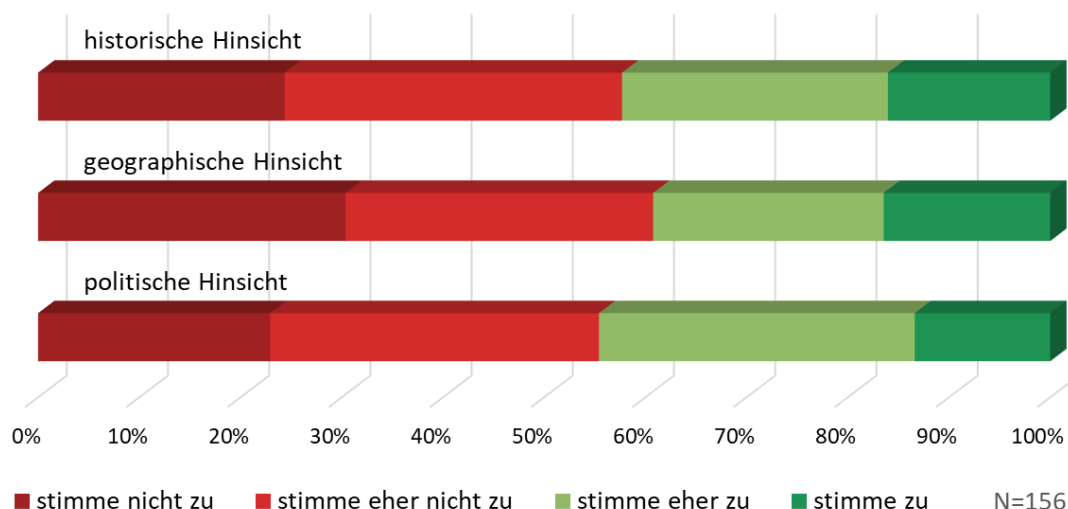
Abbildung 4: Durchschnittliches inhaltliches Kompetenzerleben nach Unterrichtsdimension und Ausbildungsfach



Auffällig dabei ist, dass die Abweichungen insbesondere in Bezug auf die geographische Dimension besonders groß sind. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass im Zentrum dieses Faches Mensch-Umwelt-Beziehungen stehen und somit auch naturwissenschaftliche Betrachtungen integriert werden.

In Entsprechung zum Kompetenzerleben wird ambivalent beurteilt, inwiefern ein angemessenes fachspezifisches Niveau im GL-Unterricht erreicht werden kann. Bezogen auf alle drei Bezugsfächer wird dies durch die Mehrheit der Lehrenden skeptisch beurteilt (vgl. Abbildung 5). Im Raum steht damit die Befürchtung, der GL-Unterricht gehe zulasten ‚fachlicher‘ Qualität. Inwiefern diese Einschätzung zutrifft, wäre gesondert zu erheben; in Ermangelung eines Referenzrahmens lässt sich nicht überprüfen, ob sich diese Einschätzung nicht auch in Bezug auf den einzelfachlichen Unterricht widerspiegelt.

Abbildung 5: Erreichen eines angemessenen inhaltlichen Niveaus der Teilfächer im GL-Unterricht aus Sicht der Lehrenden



Neben der fachlichen Herausforderung scheint sich auch der interdisziplinäre Ansatz des Faches in der praktischen Umsetzung als schwierig zu erweisen. Inwieweit es gelingt, die verschiedenen fachlichen Perspektiven und Zugänge im GL-Unterricht lernproduktiv zu vernetzen, wird von Lehrenden ambivalent beurteilt. Jeweils rund 45 % der Befragten erleben die Interdisziplinarität als bereichernd und sind der Meinung, es gelinge ihnen, im Unterricht wesentliche Besonderheiten der Einzelfächer aufzuzeigen; 55 % sind hier weniger optimistisch. Diese Skepsis verstärkt sich beim Blick auf die Schüler:innen: Zwar gibt über die Hälfte der Befragten an, dass es ihnen in der Regel gelingt, komplexe gesellschaftliche Phänomene multiperspektivisch zu betrachten. Eine deutliche Mehrheit hat aber den Eindruck, dass die Schüler:innen nicht oder nur bedingt die spezifischen Perspektiven und Zugänge der beteiligten Fächer kennenlernen (vgl. Abbildung 6).

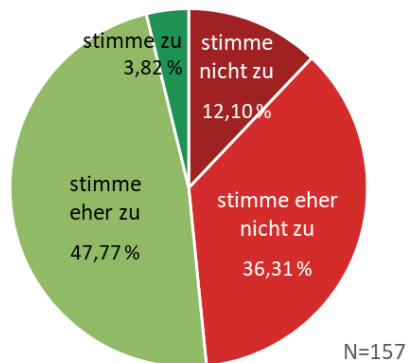
70,1 % der Lehrer:innen schildern die Befürchtung, dass die Lernenden damit überfordert werden, im GL-Unterricht verschiedene fachliche Perspektiven gewinnbringend miteinander zu verknüpfen. Entsprechend dazu gehen 69,4 % der Befragten davon aus, dass es ihren Schüler:innen im GL-Unterricht nicht gelingt, gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Einsichten zu verbinden.

Auch die thematische Breite des GL-Unterrichts wird häufig als problematisch für die unterrichtliche Praxis erachtet. Eine Mehrheit von 59 % der Befragten bestätigt, dass es ihnen schwerfalle, ihren Schüler:innen einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den Teilthemen des GL-Unterrichts aufzuzeigen; lediglich 40,8 % sehen darin kein Problem. Entsprechend geht eine Mehrheit von 68,8 % davon aus, dass ihre Schüler:innen häufig

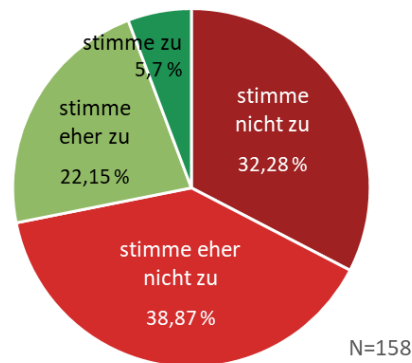
keinen sinnvollen Zusammenhang zwischen den Teilthemen des GL-Unterrichts erkennen.

Abbildung 6: Performanz fachlichen und überfachlichen Lernens aus der Lehrendenperspektive

„In der Regel gelingt es mir und meinen Schüler/-innen, im GL-Unterricht komplexe gesellschaftliche Phänomene multiperspektivisch zu betrachten.“



„Ich habe den Eindruck, dass meine Schüler/-innen im Gesellschaftslehreunterricht die spezifischen Perspektiven und Zugänge der Fächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte kennenlernen.“



Hinzu kommt, dass die Diversität der Schüler:innen von einer breiten Mehrheit der Lehrer:innen eher als Herausforderung und Problem denn als Ressource wahrgenommen wird. Dass die Heterogenität der Lerngruppe im eigenen Unterricht dabei helfe, gesellschaftliche Themen multiperspektivisch zu diskutieren, erlebt nur ein Viertel der Befragten. 69,9 % geben an, dass es ihnen schwerfalle, den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen gerecht zu werden. Gerade bei offenen Fragen zur Einschätzung des Faches kommt dies zum Ausdruck. Hier finden sich Äußerungen folgender Art:

„Die Schwachen sind überfordert, weil sie keinen roten Faden erkennen und auch mit offenen Unterrichtsformen nicht klarkommen, da sie nicht selbstständig arbeiten können.“

„Die Schüler sind meiner Meinung nach oft überfordert mit den vielen Gesichtspunkten eines Themas und können die Zusammenhänge nicht immer so erfassen.“

„Für die schwachen Schüler sind die Vielfalt und der Wechsel der Themen oft überfordernd.“

Entsprechend würden sich 86,4 % der befragten Lehrer:innen nach Fachleistung differenzierte Kurse (äußere Differenzierung) wünschen.

Insgesamt zeigt sich, dass auf der einen Seite die Aktualität und die Orientierung an Schülerinteressen von einer breiten Mehrheit der Befragten als gelebte Stärken des GL-Unterrichts wahrgenommen werden. So geben 69,5 % der Befragten an, dass ihr GL-Unterricht häufig an Schülerinteressen anknüpfe, und 82,2 % bestätigen, dass der eigene GL-Unterricht oft aktuelle gesellschaftliche Probleme und Debatten aufgreife. Auf

der anderen Seite werden aber etliche Herausforderungen deutlich. Dazu gehören die Sorge um die fachspezifische Qualifikation und Unterrichtsqualität, die Umsetzbarkeit von Interdisziplinarität, die thematische Breite des Faches und der Umgang mit Heterogenität. In der Konsequenz gilt es folglich, das Verhältnis von Fachlichkeit und Interdisziplinarität klarer zu bestimmen, der Gefahr der Überforderung zu begegnen und Konzepte zu entwickeln, wie mit Heterogenität umgegangen wird bzw. wie diese sich sinnstiftend im GL-Unterricht nutzen lässt.

3.3. Fachkultur

Fragen nach der methodischen und didaktischen Gestaltung des GL-Unterrichts zeigen, dass die Potenziale des Faches kreativ genutzt werden. In der Wortwolke (Abbildung 7) findet sich eine Darstellung der genutzten Arbeits- und Lernformen, in der Größe abhängig dargestellt von der Häufigkeit der Nutzung.

Abbildung 7: Arbeits- und Lernformen in Abhängigkeit von der Häufigkeit der Nutzung



Die Schulbucharbeit kommt als einzige Methode im Mittel nahezu jede Woche zum Einsatz, was angesichts der Defizitwahrnehmung, die gegenüber dem Schulbuch noch gezeigt wird, überrascht. Mindestens einmal pro Unterrichtsreihe kommt es im Mittel zu Analysen von Filmen, Bildern, Quellen, Karikaturen, Diagrammen, Schaugrafiken und Tabellen, zu Karten-, Atlas- oder Globusarbeit, zu Lehrervorträgen und Internetrecherchen. Mindestens einmal im Halbjahr halten im Mittel Schülerreferate, Debattenformate, Rollenspiele und sonstige Formen spielenden Lernens, Fall- und Konfliktanalysen, Stationenlernen, Planarbeit und Portfolio-Arbeit und die Gestaltung von Plakaten, Zeitungen, Broschüren, Blogbeiträgen oder anderen Produkten Einzug in den GL-Unterricht. Im Laufe eines Halbjahres profitiert der Unterricht demnach von einem breiten methodischen Spektrum, das fachliche Praxisformen aus allen drei beteiligten Einzel-fächern vereint, ohne dass das Studienfach der Lehrperson interessanterweise die Auswahl der Methoden signifikant beeinflusst.

Jenseits des gewohnheitsmäßigen Unterrichts finden etwa einmal pro Schuljahr Projekte und Exkursionen mit Bezug zum GL-Unterricht statt. Im Mittel berichten die Befragten auch davon, dass einmal innerhalb der letzten drei Schuljahre außerschulisches politisches Handeln erfolgte, Museen, Gedenkstätten sowie politische, administrative oder juristische Institutionen besucht und Umfragen, Planspiele und Zeitzeugenbefragungen durchgeführt wurden. Auffällig ist, dass spezifisch geographische Arbeitsformen (jenseits der Exkursionen), insbesondere mit naturwissenschaftlichen Bezügen, deutlich abgeschlagen erscheinen. So kamen laut Erhebung etwa naturwissenschaftliche Kartierungen und Geländearbeit sowie Experimente kaum oder gar nicht zum Einsatz.

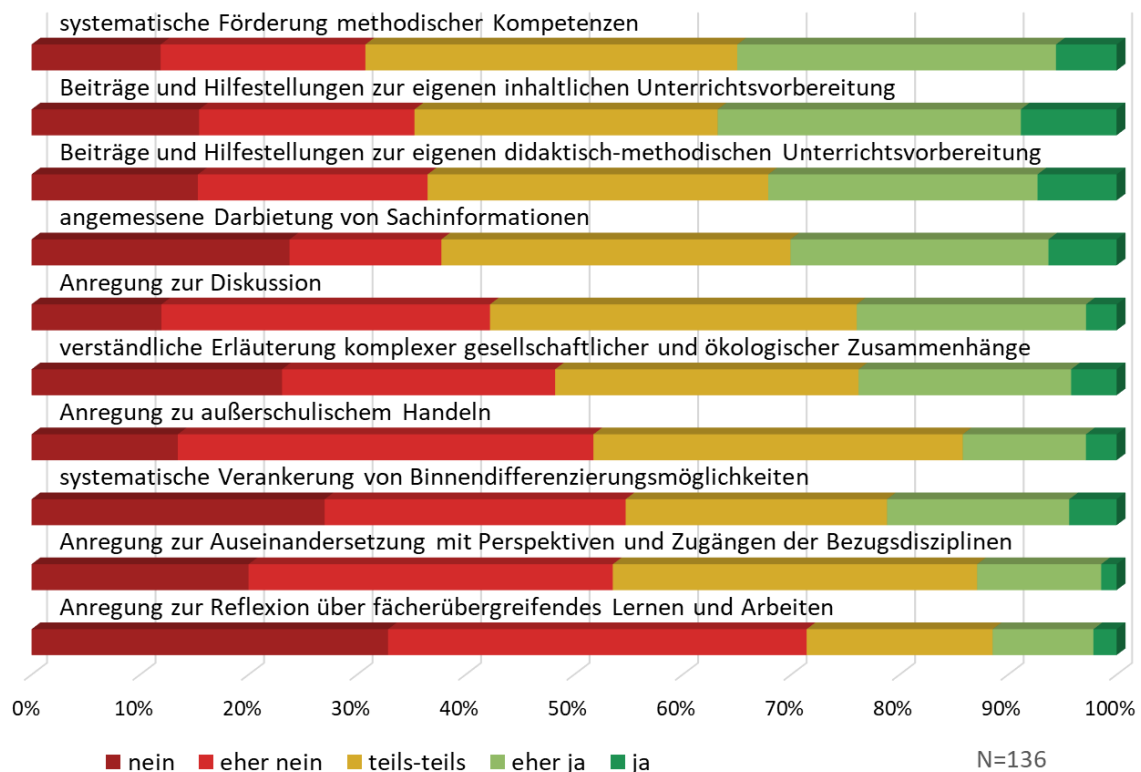
Interessant sind die Aussagen zum Schulbuch: Obgleich die Schulbucharbeit die häufigste Arbeitsform im GL-Unterricht darstellt – nach Angaben der Befragten findet Schulbucharbeit im Mittel nahezu in jeder Woche statt –, wird die Eignung der Lehrwerke sehr ambivalent, häufig auch deutlich negativ beurteilt. In Abbildung 8 wird erkennbar, dass im Mittel die genutzten Lehrwerke nur als bedingt geeignet erachtet werden. Bezeichnend ist die große Streuung: Während einige Kolleg:innen sehr zufrieden mit den bereitgestellten Materialien sind, äußern sich andere sehr unzufrieden.

Maßgeblich Verwendung finden dabei die Bücher *Projekt G – Gesellschaftslehre* (Klett) (genutzt von 60,1 % der Befragten), *Menschen Zeiten Räume* (Cornelsen) (31,8 %) und *Raum-Zeit-Gesellschaft* (Westermann) (25,7 %). Lediglich 2 % geben an, dass sie das Buch *Stark in Gesellschaftslehre* (Schroedel) für ihren GL-Unterricht nutzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der GL-Unterricht augenscheinlich ein breites Spektrum an fachlichen und überfachlichen Arbeits- und Lernformen nutzt.

Notwendig wäre es, die gelungenen Konzepte der Praxis zu sichern und so eine fundierte Fachkultur zu entwickeln. Mit Bezug auf die Nutzungshäufigkeit und Einschätzung des Schulbuchs zeigt sich ein dringender Bedarf an Materialentwicklung, bei der Aspekte der Binnendifferenzierung, ein breites Spektrum der Fachmethodik sowie Gesichtspunkte der Interdisziplinarität stärker zu berücksichtigen wären.

Abbildung 8: Erfahrung angemessener Unterstützung durch GL-Schulbücher



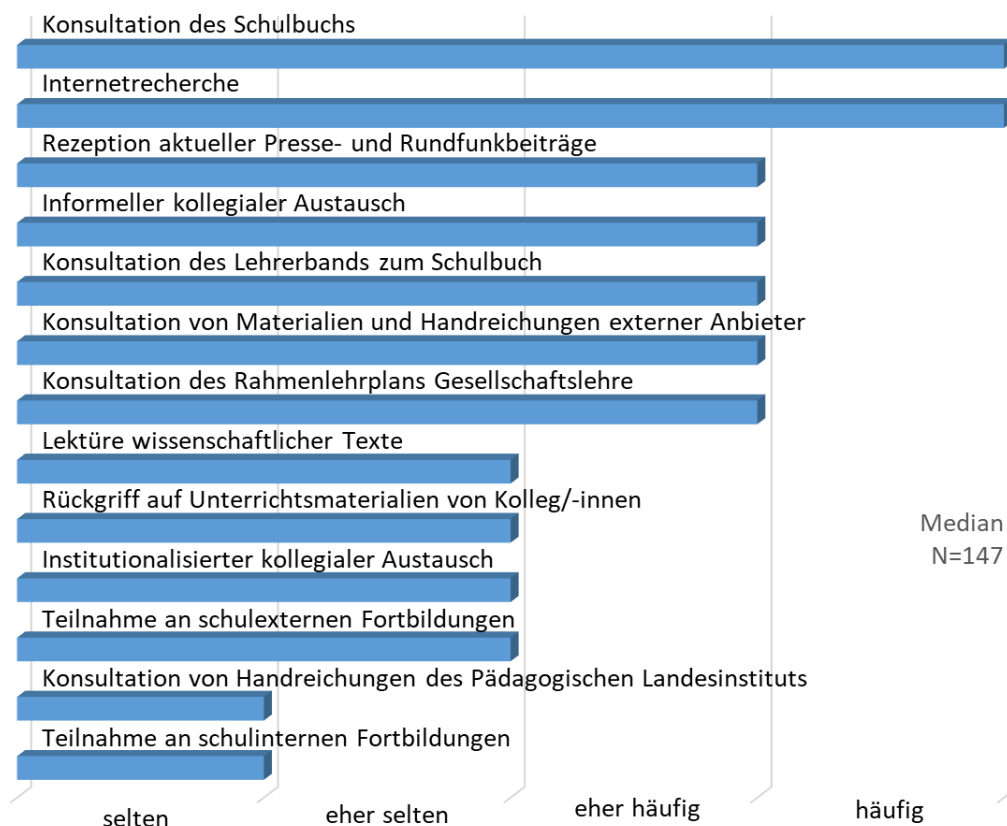
3.4. Professionalisierung

Als eine zentrale Ursache für die Schwierigkeiten, vor denen das Integrationsfach in der Unterrichtspraxis steht, wird von den Befragten die fehlende Ausbildung und Professionalisierung der Lehrpersonen beschrieben. Knapp 80 % der Lehrenden hat nur eines der drei Fächer studiert, 14,3 % verfügen über ein Studium in zwei der beteiligten Fächer. Die ursprüngliche Qualifikation prägt auch das berufliche Selbstbild der Beteiligten. Die Mehrheit der Befragten identifiziert sich in erster Linie als Vertreter des Einzel-fachs. Nur 7,5 % charakterisieren sich prioritär als Lehrende der Gesellschaftslehre. Nicht unerheblich erscheint, dass 76,9 % der Befragten für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet worden sind und damit im Studium in Rheinland-Pfalz bisher keine explizite Vorbereitung für das Integrationsfach erhalten haben. Hier liegt ein deutlicher Hinweis, das Fach und ein Rollenverständnis als Lehrperson der Gesellschaftslehre auch im

Gymnasialschullehramt stärker zu akzentuieren sowie insgesamt Bezüge des interdisziplinären Arbeitens in den Einzelfächern zu fördern. Bisher scheint zumindest bei einem Teil der Lehrenden ein Bild des eigenen Studien- und Unterrichtsfachs vorzuherrschen, das die sozialwissenschaftliche Breite und Anschlussfähigkeit der eigenen Disziplin verkennt.

Immerhin fühlen sich rund 70 % der Lehrpersonen in ihren fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen im Fach Gesellschaftslehre eher sicher. Bei knapp 30 % überwiegt die Unsicherheit gegenüber den fachlichen und fachdidaktischen Herausforderungen. Die Professionalisierung für den interdisziplinären Unterricht erscheint dabei bisher wenig systematisch und formal zu erfolgen. 81,9 % bzw. 83,8 % der Befragten geben an, ihre zentralen Kompetenzen für das Integrationsfach weder im Universitätsstudium noch im Vorbereitungsdienst erworben zu haben. Nur rund ein Drittel der Lehrenden bezieht seine Kenntnisse aus spezifischen Fortbildungen. Um sich in unbekannte Unterrichtsinhalte einzuarbeiten, greift dagegen eine Mehrheit von 61,3 % der Lehrpersonen insbesondere auf das – als unzulänglich beschriebene – Schulbuch zurück oder rezipiert Wissen aus aktuellen Medienberichten oder dem Internet (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Strategien zur Einarbeitung in unbekannte Unterrichtsinhalte



Als entscheidender Motor für die Entwicklung und Qualitätssicherung der Gesellschaftslehre gilt im fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskurs die kollegiale Kooperation. Es wird davon ausgegangen, dass durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die gemeinsame Unterrichtsplanung fachliche Defizite in den nicht-studierten Fächern ausgeglichen und interdisziplinäre Perspektiven gestärkt werden können. Ein Austausch von Unterrichtsmaterialien, die institutionalisierte kollegiale Kommunikation oder gemeinsame schulinterne Fortbildungen scheinen an vielen Schulen tatsächlich allerdings nur bedingt zu erfolgen. Auch in den offenen Antwortfeldern berichten Lehrende von „wenig begeisterten Kollegen“ und einer sich „schwierig“ gestaltenden Zusammenarbeit. Förderliche Strukturen zur kollegialen Unterrichtsgestaltung nehmen 47,9 % der Befragten wahr, während 42,4 % keine systematische Unterstützung erleben. Auch wenn eine Mehrheit von 78,8 % der Befragten den Eindruck hat, ihre Schulleitung sei gegenüber dem Fach GL aufgeschlossen, fehlt es offenbar vielfach an konkreten Maßnahmen des Schulmanagements, die die Voraussetzungen für kollegiale Kooperationen und schulinterne Unterrichtsentwicklung begünstigen. So besitzt das Fach Gesellschaftslehre aus Sicht von 68 % der Befragten an ihrer Schule keinen hohen Stellenwert. 88,4 % der Befragten finden nicht, dass das Fach GL im Schulprofil besonders hervorgehoben wird. 75,2 % haben ferner nicht den Eindruck, dass das Fach in der Außendarstellung der Schule eine wichtige Stellung einnimmt. Fachbibliotheken oder Fachabteilungen in der Lehrerbibliothek existieren an den Schulen nur bei 30,3 % der befragten Lehrpersonen. Jeweils knapp 20 % berichten von Fachzeitschriften, die von der Schule gehalten werden, oder eigenen Fachabteilungen in der Schülerbibliothek. Einen schulinternen Materialpool zum kollegialen Austausch praktizieren 29,7 % der Befragten an ihrer Schule, gesellschaftswissenschaftliche Fachräume existieren dagegen nur an 4 % der Einrichtungen. Gerade kurz- und mittelfristig scheint im Ausbau und der Pflege kooperativer Arbeitsstrukturen daher ein bisher wenig ausgeschöpftes Potenzial zur fachlichen Stärkung und Entwicklung der Gesellschaftslehre zu liegen, das jenseits einer notwendigen Verbesserung der Ausbildungssituation bereits durch niedrigschwellige Maßnahmen an den Einzelschulen deutliche Wirkung erzielen könnte.

4. AUSFÜHRLICHE ERGEBNISDARSTELLUNG

4.1. Bildungsziele und didaktische Prinzipien der Lehrenden

In Freitextfeldern zu Beginn des Fragebogens nannten die Lehrer:innen zentrale Anliegen und didaktische Prinzipien, die sie mit ihrem Gesellschaftslehreunterricht verfolgen.

Dabei wurde der eigene Unterricht von 21,8 % als Beitrag zur Mündigkeit und zur Allgemeinbildung der Schüler:innen herausgestellt, z. B.:

„Mündige Bürger aus der Schule entlassen“

„Breite Grundbildung für alle Schülerinnen und Schüler, egal wann sie die Schule verlassen“

„Die Inhalte des Faches sind unabdingbar für eine gute Allgemeinbildung.“

Die Vermittlung von Fachwissen, das Lernen in Fächern und mit Blick auf die in der Oberstufe zu treffende Kurswahl auch über Fächer, wurde von 26,5 % der Lehrer:innen als Ziel artikuliert, z. B.:

„Breites gesellschaftswissenschaftliches Wissen“

„Basiswissen bei geographischen, geschichtlichen, politischen und gesellschaftlichen Themen“

„Einblicke in wichtige Grundlagen der Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde den Schülern ermöglichen.“

„Schlüsselkompetenzen der Fächer“

„Den Schülerinnen die Verknüpfung zwischen den Einzelfächern Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde veranschaulichen, diese aber auch in Hinblick auf die Oberstufe abgrenzen.“

Überfachliche Orientierungen schaffen, Zusammenhänge aufzeigen, Multiperspektivität und Komplexität erreichen, möchten erklärtermaßen 34 % der Befragten, z. B.:

„Orientierung über Raum, Zeit und Fachgrenzen hinweg“

„Zusammenhänge in der Gesellschaft erklären“

„Ein Bewusstsein für die Lebenswirklichkeit der Schüler bei Ihnen wecken, und der Faktoren, die diese beeinflusst“

„Betrachtung und Analyse von komplexen, gesellschaftlich relevanten Themenfeldern“

„für Multikausalität und Multiperspektivität sensibilisieren“

Das Anliegen, demokratische Werte zu vermitteln und einen diskursiven Unterrichtsstil zu pflegen, brachten 22,5 % der Befragten zum Ausdruck, z. B.:

„Verantwortungsbewusstsein in der Gesellschaft und demokratische Grundhaltungen stärken“

„aktuelle Entwicklungen und Probleme diskutieren“

Zu eigenen Urteilen und kritischem Denken, der Durchdringung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme und einem differenzierten Verständnis von Gesellschaft zu befähigen, ist das erklärte Anliegen von 32 % der Befragten, z. B.:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen auf Grundlage von Fakten eigene Werturteile bilden können, um sich in einer immer schneller veränderten Welt handlungsfähig zu sein.“

„Schülerinnen und Schüler befähigen Informationen auszuwerten, Schlüsse zu ziehen, ihre eigene Meinung zu bilden, diese zu vertreten“

„kritisches Denken fördern“

„Mit den Erkenntnissen aus Vergangenheit und Gegenwart die Zukunftsprobleme unserer Zeit erkennen und Ideen der Lösung entwickeln“

Aus Sicht von 25,2 % der Befragten sollen Schüler:innen durch den Gesellschaftslehreunterricht in die Lage versetzt werden, gesellschaftlich zu partizipieren, ökologisch nachhaltig zu handeln und ihr eigenes Leben im sozialen Kontext zu gestalten, z. B.:

„Schülerinnen und Schüler auf das Leben in unserer Gesellschaft vorbereiten“

„gesellschaftliche Teilhabe und Gleichberechtigung aller“

„Schüler*innen als informierte, engagierte Bürger*innen in die Gesellschaft und Umwelt entlassen“

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Gelungener Gesellschaftslehreunterricht, der zur Erreichung dieser Ziele beiträgt, ist nach dem Dafürhalten von 53 % interdisziplinär, multiperspektivisch, methodisch und inhaltlich abwechslungsreich und fokussiert auf Zusammenhänge, z.B.:

„typische Methoden der jeweiligen Fächer den Schülern näherbringen (z.B. Quellenanalyse, Auswertung von Karten, Auswertung von Diagrammen...)“

„freie Wahl der Methoden und Sozialformen“

„multiperspektivische Sichtweise bei den Schülerinnen und Schülern als Bewusstsein entwickeln“

„Abwechslung und Relevanz (methodisch, thematisch)“

Von denen, die den interdisziplinären Charakter ansprechen, verfolgen 36,7 % eine integrative Herangehensweise, 24,5 % geht es eher um die Repräsentation und Kontrastierung der beteiligten Disziplinen und 32,7 % machen die Gestaltung der Interdisziplinarität vornehmlich am Thema fest, z.B.:

„Integrative Zusammensicht der unterschiedlichen Perspektiven der Fächer statt additiver Reihung fachlich getrennter Inhalte!“

„Eine gelungene Verknüpfung der verschiedenen Fachinhalte, eine angemessene Repräsentanz aller Fächer.“

„Die Fächer dort verknüpfen, wo es inhaltlich sinnvoll erscheint, genauso den Stoff aber auch nur mit der historischen/geografischen/politischen Brille zu betrachten, wenn geboten.“

„Greift Themenkomplexe auf, die sich für eine ganzheitliche Betrachtung eignen.“

„die Betrachtung komplexer gesellschaftswissenschaftlicher Themenbereiche aus sozialer, räumlicher und zeitlicher Perspektive“

Für 15 % der Befragten ist guter Gesellschaftslehreunterricht zudem aktuell und schülerorientiert mit klarem Gegenwarts- und Lebensweltbezug, z.B.:

„aktuelle Themen und Problematiken weltweit“

„Themen sollen die Lebenswelt der Schüler*innen betreffen“

„schülernahe Themen bzw. Problemstellungen“

„Schülerorientierung bei Themen und Methoden“

Für 8,2 % der Befragten ist er offen, selbstreguliert und binnendifferenziert, z.B.:

„binnendifferenziertes Arbeiten auf verschiedenen Leistungsniveaus“

„alle Schüler erreichen“

„offenes und selbständiges Arbeiten“

„selbstgesteuertes Lernen“

Weitere 6,1 % stellen den diskursiven Charakter des Fachs und das Gebot der Kontroversität in den Vordergrund, z.B.:

„Ein gelungener GL-Unterricht ermöglicht offene und lebhaft Diskussionen und die vertiefende Auseinandersetzung mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Thema.“

„kontroverse Behandlung von Unterrichtsinhalten“

Die Öffnung des Unterrichts für außerschulische Lernorte und Akteurinnen begrüßen an dieser Stelle 5,4 % der Befragten, z.B.:

„Einbeziehung von Besuchen außerschulischer Lernorte“

„außerschulische Lernpartner, Experten und Zeitzeugen einladen“

4.2. Performanz des Unterrichts

Dass es ihrem Gesellschaftslehreunterricht häufig gelinge, an aktuelle gesellschaftliche Probleme und Debatten anzuknüpfen, bestätigen 82,2 % der Befragten. Weitere 69,5 %

finden ferner, ihr Unterricht knüpfe häufig an Schülerinteressen an. In der Konsequenz kann der Gesellschaftslehreunterricht von regem Interesse profitieren, das gemäß der Einschätzung von 65,4 % der Befragten von der Mehrheit der Schüler:innen gezeigt wird – wenngleich hier im Mittel vor allem Erdkunde- und Sozialkundelehrer:innen eher zustimmen, während Geschichtslehrer:innen eher nicht zustimmen. Inhaltlich sind es in der Wahrnehmung der Lehrer:innen gegenwärtig ökologische Aspekte, die bei den meisten Schüler:innen Interesse zu wecken vermögen: Auf einer elfstufigen Skala, die von nahezu keiner/keinem Schüler:in bis fast der gesamten Lerngruppe reicht, erreichen ökologische Aspekte einen Mittelwert von 6,8, stoßen also bei mehr als der Hälfte der Lernenden auf Interesse. Ähnlich verhält es sich bei ethischen, geographischen und historischen Aspekten, die Mittelwerte von 6,3 bis 6,4 erreichen. Knapp weniger als die Hälfte der Schüler:innen werden durch soziologische und politische Aspekte angesprochen – hier liegen die Mittelwerte bei 5,5 und 5,6. Die niedrigsten Werte werden von ökonomischen und rechtlichen Aspekten erzielt, die im Mittel bei 4,5 und 5 verortet werden. Die Standardabweichung bewegt sich bei den erfragten Unterrichtsinhalten stets zwischen Wert von 2,0 und 2,4, was angesichts der hohen Anzahl der Skalenstufen niedrig erscheint. Auch, dass keine signifikanten Unterschiede im mittleren Antwortverhalten von Lehrer:innen unterschiedlicher Ausbildungsfächer und -schularten festzustellen sind, deutet auf eine recht homogene Einschätzung durch die Lehrenden hin. Die Auffassung, dass das Fach Gesellschaftslehre von ihren Schüler:innen als vergleichsweise schwierig wahrgenommen wird, teilen nur 35% der Lehrer:innen. Hierbei zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des fachlichen Hintergrundes: Während Erdkunde- und Sozialkundelehrer:innen überwiegend der Auffassung sind, dass das Fach nicht als schwierig wahrgenommen wird, schätzen Geschichtslehrer:innen das Fach eher als schwierig für die Lernenden ein.

Ob die thematische Vielfalt des Gesellschaftslehreunterrichts dabei von den Schüler:innen wertgeschätzt wird, wird von den Lehrer:innen unterschiedlich eingeschätzt: 52,9 %, die diese Aussage teilen, stehen 47,1 % gegenüber, die gegenteiliger Auffassung sind. Dabei sind es im Mittel Realschul-, Erdkunde- und Sozialkundelehrer:innen, die hier eher eine positive Wahrnehmung zum Ausdruck bringen, während Gymnasial- und Geschichtslehrer:innen hier eher zu zurückhaltenderen Einschätzungen tendieren. 68,8 % der Befragten haben den Eindruck, dass ihre Schüler:innen häufig keinen sinnvollen Zusammenhang zwischen den Teilthemen des Gesellschaftslehreunterrichts erkennen. Im Mittel äußern vor allem Gymnasiallehrer:innen, dass dies eher nicht gelingt, während Realschullehrer:innen sich zwischen Zustimmung und Ablehnung positionieren. Dass es 59 % Befragten nach eigenen Angaben schwerfällt, entsprechende Zusammenhänge zwischen den Teilthemen des Gesellschaftslehreunterrichts aufzuzeigen, deutet auf eine didaktische Herausforderung hin, die auch aufseiten der Lehrer:innen

besteht. Im Mittel weisen insbesondere diejenigen Befragten, die für das Gymnasium ausgebildet wurden, auf dieses Problem hin. Ein:e Lehrer:in beschreiben:

„Es fehlen immer wieder Brückenteile, die ausgelassene Themen in ihrer Bedeutung für die weitere historische Entwicklung kurz erläutern.“

Dass es ihnen und ihren Schüler:innen gelingt, im Gesellschaftslehreunterricht komplexe gesellschaftliche Phänomene multiperspektivisch zu betrachten, bestätigen 51,6 % der Befragten. Im Mittel stimmen hier Realschul- und Erdkundelehrer:innen eher zu, Gymnasial-, Geschichts- und Sozialkundelehrer:innen eher nicht zu. 58,9 % der Befragten haben nicht den Eindruck, dass ihre Schüler:innen im Gesellschaftslehreunterricht ein Verständnis dafür entwickeln, wie gesellschaftliche Teilbereiche miteinander zusammenhängen. Im Mittel wird am ehesten von Realschul- und Erdkundelehrer:innen bekundet, dass dies gelingt, während Gymnasial-, Geschichts- und Sozialkundelehrer:innen diese Einschätzung eher nicht teilen. Dass ihre Schüler:innen im Gesellschaftslehreunterricht gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Einsichten verbinden können, verneinen 69,4 % der Befragten. Generell finden 70,07 % der Befragten, ihre Schüler:innen seien damit überfordert, im GL-Unterricht verschiedene Perspektiven gewinnbringend zu verknüpfen. Folgt man der Einschätzung von 72,2 % der Lehrer:innen, wird im Gesellschaftslehreunterricht nicht oder allenfalls nur begrenzt erreicht, dass die Schüler:innen die spezifischen Perspektiven und Zugänge der Fächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte kennenlernen. Dass auch dies eine didaktische Herausforderung für Lehrende darstellt, wird darin deutlich, dass lediglich 45,6 % der Befragten bestätigen, im Gesellschaftslehreunterricht wesentliche Besonderheiten der beteiligten Einzelfächer aufzuzeigen. Lediglich 44,9 % der Befragten finden, dass sich die verschiedenen Fachperspektiven und Zugänge, die im Gesellschaftslehreunterricht zusammenkommen, gegenseitig bereichern. Während Sozialkundelehrer:innen dieser Aussage im Mittel eher zustimmen, tun dies Erdkunde- und Geschichtslehrer:innen eher nicht.

In einem Freitextfeld erklären Lehrer:innen hierzu:

„Für jedes Fach sind Grundlagen erforderlich, die erst erarbeitet werden müssen, um Zusammenhänge verstehen zu können. In GL bleibt man, meiner Erfahrung nach, an der Oberfläche und die Themen bleiben schwammig.“

„Damit interdisziplinäres Arbeiten gelingt, muss man in die Tiefe gehen. Unsere Schüler sind so langsam, dass wir alles nur grob anreißen können. Interdisziplinäres Arbeiten ist daher nicht möglich. Es fehlen wichtige Grundlagen, Methoden und Arbeitsweisen aus allen drei Disziplinen, um das umsetzen zu können. Viele Schüler kennen das Alphabet nicht gut genug, um im Register des Atlases einen Ort zu finden. Bis zum Planquadrat kommt man da gar nicht.“

Weitere Hinweise, die Schüler:innen betreffend, lauten:

„Jüngere Schülerinnen und Schüler sind oft leichter zu interessieren und motivieren als ältere.“

„Zu große Lerngruppen“

„Aufgrund der Tatsache, dass die Themen im GL-Unterricht sehr geschichtslastig sind, ist hier oftmals das Interesse der Schülerinnen geringer, da es sie langweilt.“

„Die jüngeren Schüler/innen sind leichter für das Fach zu motivieren, da v.a. die geschichtlichen Themen spannend sind und sich motivierend aufbereiten lassen.“

„Die Schwachen sind überfordert, weil sie keinen roten Faden erkennen und auch mit offenen Unterrichtsformen nicht klarkommen, da sie nicht selbständig arbeiten können.“

„Die Schüler sind meiner Meinung nach oft überfordert mit den vielen Gesichtspunkten eines Themas und können die Zusammenhänge nicht immer so erfassen.“

„Für die schwachen Schüler ist die Vielfalt und der Wechsel der Themen oft überfordernd.“

Es scheint nicht zuletzt auch vom Thema abzuhängen, inwieweit ein interdisziplinärer Zugang in der Unterrichtspraxis zum Tragen kommt: Die Befragten berichten im Mittel bei einem Viertel der Lehrplanthemen, dass interdisziplinäres Arbeiten dort gut gelingt, während es in den übrigen Themenfeldern bloß bedingt gelinge. Die Daten wurden mittels fünfstufiger Skalen erhoben. Die Standardabweichung liegt jeweils zwischen 0,9 und 1,2. Besonders geeignet sind nach Einschätzung der Befragten die Themen „Reisen und Erholung“, „Leben und Wirtschaften in verschiedenen Zeiten und Räumen“ und „Kinderwelten“ aus den Klassenstufen fünf und sechs, „Herausforderung Europa“ aus Klassenstufe neun sowie „Internationale Konflikte“, „Migration“ und „Herausforderung Globalisierung“ aus Klassenstufe zehn. Es scheint als läge Interdisziplinarität besonders in höheren Klassenstufen und besonders bei internationalen Themen nahe, wenngleich Lehrer:innen auch jenseits dessen geeignete Themenfelder identifizieren. Dass drei Viertel der Lehrplanthemen jedoch nur bedingt als geeignet erscheinen, um interdisziplinär zu arbeiten, deutet darauf hin, dass sowohl die Wahl geeigneter Unterrichtsthemen als auch deren adäquate Aufbereitung im Fokus didaktischer Entwicklung stehen sollten. Bei sechzehn der achtundzwanzig Lehrplanthemen zeigen sich ferner Wahrnehmungsunterschiede vor dem Hintergrund der Ausbildungsschulart der Befragten: Gymnasiallehrer:innen vertreten hier im Mittel die Einschätzung, dass Interdisziplinarität dort nur bedingt gelingt, während Realschullehrer:innen davon ausgehen, dass sie dort gut gelingt.

In einem Freitextfeld wurden die Lehrer:innen gebeten, Unterrichtsthemen oder Leitfragen zu benennen, mit denen sie im GL-Unterricht besonders gute Erfahrungen gemacht haben. Es folgen ihre Empfehlungen:

- Antike / Alte Geschichte / Römisches Reich
- Arbeit 4.0
- Berufsorientierung
- Bevölkerungsgeographie
- Demokratie (von Demokratiebildung, über „Verteidigung der Demokratie“ bis hin zur Beschäftigung mit direkter Demokratie und dem „Demokratiemodell der französischen Revolution“)
- Europa (z. B. EU / Topographie Europas)
- Familie
- Freiheit
- Frühe Neuzeit (auch Hexenverfolgung und „Entdeckung“ Amerikas)
- Frühgeschichte / Frühe Hochkulturen / Altes Ägypten
- Gerechtigkeit
- Gesellschaft der Zukunft
- Globale Entwicklung und Zusammenarbeit (darunter „Eine Welt“, „Fairer Handel“ und „Kinder der Welt“)
- Globalisierung
- Historische Persönlichkeiten
- Internationale Beziehungen (auch internationale Konflikte und deutsch-französische Beziehungen)
- Kinderwelten
- Klima und Wetter
- Klimawandel / Erderwärmung
- Landwirtschaft
- Leben in der Gemeinde
- Mädchen und Jungen
- Medien
- Migration
- Mittelalter (auch Kreuzzüge)
- Müllproblem
- Naturkatastrophen (z.B. Vulkanausbrüche / Tsunamis)
- Neuere und neueste Geschichte (z. B. Weimarer Republik, Weltkriege, Nationalsozialismus, Geschichte nach 1945, „deutsche Teilung“, DDR, Kalter Krieg)
- Neuzeit (Absolutismus, Merkantilismus, Französische Revolution, Industrialisierung, auch „Industrialisierung und Strukturwandel“)
- Nordsee / Ostsee / Wattenmeer
- Ökologie / Umweltschutz / Nachhaltigkeit
- Physische Geographie (z.B. endogene und exogene Kräfte / Vulkanismus und Plattentektonik)
- Politik (auch „Tagespolitik“ und „Bundespolitik“)
- Politische Systemlehre (z. B. Bundesorgane, Regierungssystem der BRD)
- Prähistorie / Steinzeit
- Recht (z. B. Kinderrechte, Rechte von Jugendlichen, Menschenrechte, Bürgerrechte, Arbeitsrecht, „Recht und Gesetz“, „Recht und Rechtsprechung“, Rechtstaatlichkeit)
- Reisen (auch „Reisen und Erholung“)
- Rheinland-Pfalz
- Stadt
- Topographie (z. B. Deutschland, Küstenformen, einzelne Kontinente, Frankreich, USA)
- Tourismus
- Wahlen (z. B. „Wählen ab 16?“)

An Integrierten Gesamtschulen und insbesondere im Fach Gesellschaftslehre, das ohne äußere Differenzierung unterrichtet wird, ist von vergleichsweise heterogenen Lerngruppen und erhöhtem Binnendifferenzierungsbedarf auszugehen, die in Freitextfeldern von Befragte auch kritisiert wird:

„Die Schwachen sind überfordert, weil sie keinen roten Faden erkennen und auch mit offenen Unterrichtsformen nicht klarkommen, da sie nicht selbständig arbeiten können.“

„Wesentlich stärkere Spaltung der Klasse als in anderen Fächern.“

„extreme Heterogenität“

Dass die Heterogenität der Lerngruppe jedoch dabei helfe, gesellschaftliche Themen multiperspektivisch zu diskutieren, verneinen 74,1 % der Befragten. Im Mittel äußern sich Geschichtslehrer:innen diesbezüglich am kritischsten 69,9 % der Befragten äußern, dass es ihnen schwerfällt, den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen gerecht zu werden. 86,4 % würden sich nach Fachleistung differenzierte Kurse wünschen. Bei Mittelwertvergleichen ist dieser Wunsch am deutlichsten bei Geschichtslehrer:innen zu finden. Insgesamt geben 57,1 % der Befragten an, dass es ihnen Freude bereitet, Gesellschaftslehre zu unterrichten. Dass 41,9 % dies nach eigenem Bekunden nicht tun, erscheint problematisch, da davon auszugehen ist, dass sich Einstellungen und Emotionen gegenüber dem eigenen Fach auch auf die Unterrichtsqualität und die Lernmotivation der Schüler:innen auswirken können (vgl. Fredrickson 2002, S. 122; Krapp 1993, S. 189). Geschichtslehrer:innen positionieren sich bei der Beantwortung der Frage nach der eigenen Freude am Gesellschaftslehreunterricht im Mittel bei ‚eher nein‘, Gymnasial-, Erdkunde- und Sozialkundelehrer:innen bei ‚eher ja‘ und Realschullehrer:innen zwischen ‚eher ja‘ und ‚ja‘. Den Wunsch, Gesellschaftslehre auch in der Oberstufe anzubieten, teilen 86,4 % der Befragten gegenwärtig nicht, wobei sich auch hier Gymnasiallehrer:innen im Mittel am kritischsten äußern.

4.3. Professionalisierung und Selbstbild

In einem Freitextfeld zu Beginn des Fragebogens definieren 32 % der Befragten gute Lehrer:innen für das Fach Gesellschaftslehre über eine breite Allgemeinbildung sowie Fachwissen bzw. Fachkompetenz in möglichst vielen Teilbereichen des Integrationsfachs, z. B.:

„eine fundierte Allgemeinbildung“

„im besten Falle ein fundiertes Wissen in allen drei Teildisziplinen.“

„ein Fachmann, der sich gleichermaßen gut in allen, das Fach betreffenden Unterrichtsschwerpunkten auskennt“

Für 27,9 % der Befragten ist entscheidend, dass die Lehrperson breite Interessen und Begeisterung mitbringt, die sich bestenfalls auf die Schüler:innen übertragen, z. B.:

„Interesse und Begeisterung für das Fach, die auch von den Schüler*innen so wahrgenommen werden“

„mit der gleichen Leidenschaft die vielen Fachinhalte, die nicht zu seinem Fach gehören, vermitteln“

Didaktische Kompetenz, etwa vielfältige Methodenkenntnisse und Kreativität, wird von 21,8 % der Befragten angeführt, z. B.:

„Unterricht didaktisch und methodisch angemessen aufbereiten“

„möglichst breit gefächert, den Fachmethoden entsprechend, begeisternd unterrichten“

„Kreativität und Vielseitigkeit“

12,2 % stellen die Bedeutung einer adäquaten Ausbildung heraus und fordern zum Teil spezielle Studien- und Ausbildungsgänge zur Vorbereitung auf das Integrationsfach, z. B.:

„Fachliche Sicherheit durch Studium“

„Ausbildung in allen drei Fachdisziplinen“

„eigene Ausbildung für GL wäre ideal“

8,2 % betonen indes die Bereitschaft und fordern die nötige Zeit zur Unterrichtsvorbereitung, insbesondere zur inhaltlichen Einarbeitung in Themenkomplexe jenseits des eigenen Studienfachs, z. B.:

„gute Vorbereitung, besonders wenn es Inhalte sind, die nicht dem eigenen studierten Fach entsprechen“

„Einarbeitung in notwendige Grundlagen der fremden Fächer“

Dass ein:e gute:r Lehrer:in im Fach Gesellschaftslehre alle beteiligten Disziplinen berücksichtigen und nicht primär das eigene Studienfach unterrichten sollte, stellen 6,1 % der Befragten heraus, z. B.:

„alle drei Fächer, Sozialkunde, Geographie und Geschichte, gleichwertig behandeln“

„Bereitschaft, eigenen Fachidealismus zurückstellen zu können“

„keine einseitigen Schwerpunkte auf einzelne Fächer legen“

Dass sie bestenfalls selbst interdisziplinär denken und im Unterricht Verbindungen herstellen, finden 14,3 % der Befragten, z. B.:

„Jemand, der sich auf alle drei Fächer einlässt und diese verknüpft den Schülerinnen übermitteln.“

„ein Lehrer/eine Lehrerin, der/die es schafft die einzelnen Teildisziplinen der Gesellschaftslehre zu verbinden und den Schülerinnen und Schülern die Zusammenhänge näherzubringen“

„Erkennen übergeordneter Zusammenhänge und Verknüpfungsmöglichkeiten der drei Einzelfächer“

15,7 % der Lehrer:innen stellen die Bedeutung der persönlichen Bereitschaft und der Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen heraus, um als Lernbegleiter:innen aufzutreten sowie schülerorientiert und binnendifferenziert zu unterrichten, z. B.:

„kann auf die Schülerinnen und Schüler eingehen und ihnen auf verschiedenen Niveaus begegnen“

„Interesse an der Welt der Schülerinnen und Schüler, sie da abzuholen wo sie stehen und dann mit ihnen gemeinsam etwas zu erarbeiten, was für sie und ihr Leben von Relevanz ist“

„In Projekten beratend begleiten“

Ihr Wissen und ihren Unterricht aktuell zu halten, offen für neue Ideen zu sein und Fortbildungsangebote wahrzunehmen, beschreiben 16,3 % der Befragten als Ideal, z. B.:

„bereit, sich aktuellen Fragen zu stellen und eigene Wissenslücken zu füllen“

„Bereitschaft sich ständig fort- und weiterzubilden“

„innovationsfreudig und offen für neue Ideen“

Zu Werten zu erziehen, selbst eine demokratische Haltung zu verkörpern und im Unterricht Freiraum für Diskussionen zu lassen, ist erklärtes Anliegen von 8,8 % der Befragten, z. B.:

„demokratische Werte vertreten und vermitteln“

„für Demokratie, für Toleranz und Weltoffenheit, für eine pluralistische Gesellschaft und gegen rechts, gegen Diskriminierung und gegen Rassismus“

„Meinungsfreiheit aushalten“

Für 3,4 % ist ein:e gute:r Lehrer:in im gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfach nicht zuletzt teamfähig, kooperationsbereit und kommunikativ, z. B.:

„Bereitschaft mit Kollegen zusammenzuarbeiten“

„Teamfähigkeit, um sich in die unbekannt Themen einzuarbeiten und sich auszutauschen“

„hohe Kommunikationskompetenz“

Tatsächlich haben 79,6 % der Befragten eines und 14,3 % zwei der drei am gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfach beteiligten Fächer studiert. Dass jemand alle drei beteiligten Fächer studiert hat, kommt in der Stichprobe kein einziges Mal vor. 6,1 % der Befragten unterrichten gänzlich fachfremd. Werden Lehrende des Fachs Gesellschaftslehre danach gefragt, wo sie zentrale Kompetenzen zum interdisziplinären Unterrichten erwarben, schreiben sie der formalen Professionalisierung vielfach keine hohe Bedeutung zu: Der Kompetenzerwerb wird von 81,9 % der Befragte nicht im Universitätsstudium verortet, von 83,8 % nicht im Vorbereitungsdienst, von 64,1 % nicht in spezifischen Gesellschaftslehrefortbildungen und von 72,2 % auch nicht in allgemeinen Fortbildungen. Deutlich höhere Zustimmungsraten gelten für den Bereich non-formaler Professionalisierung: 66,7 % der Befragten verorten ihren Kompetenzerwerb im Austausch mit Kolleginnen, 89,3 % im individuellen Selbststudium und 94 % im Lernen aus der eigenen Unterrichtspraxis. Einzelne Befragte benennen in einem ergänzenden Freitextfeld die folgenden Formen des Kompetenzerwerbs:

„Hospitation bei Kolleg*innen“

„Teamteaching mit Fachkolleg*innen“

„durch meine Hobbies: Regional- und Familiengeschichte“ und „durch Reisen in alle Welt“.

Bezogen auf erlebte Fortbildungen und den eigenen Vorbereitungsdienst zeigen sich Gymnasiallehrer:innen im Mittel kritischer als Realschullehrer:innen.

Für Lehrende im Fach Gesellschaftslehre scheint es essentiell zu sein, sich im Rahmen der beruflichen Praxis in Unterrichtsinhalte einzuarbeiten. Folgt man dem mittleren Antwortverhalten der Befragten, werden hierfür das Schulbuch und Internetrecherchen am häufigsten genutzt. Die hohe Popularität des Schulbuchs scheint dabei im Widerspruch zur Kritik an selbigen zu stehen, die Lehrer:innen an anderer Stelle artikulieren (vgl. Kapitel 4.5). Die Rezeption des Lehrplans, des Lehrerbands zum Schulbuch, aktueller Presse- und Rundfunkbeiträge sowie von Handreichungen und Materialien externer Anbieterinnen ist eher häufig, ebenso wie der informelle Austausch mit Kolleginnen. Auf wissenschaftliche Texte, Fortbildungen und Unterrichtsmaterialien von Kolleginnen wird eher selten zurückgegriffen, um sich in unbekannte Unterrichtsinhalte einzuarbeiten. Auch ein institutionalisierter Austausch mit Kolleginnen, etwa im Rahmen von Fachkonferenzen, erfüllt eher selten diese Funktion. Die Daten wurden mittels vierstufiger Skalen erhoben. Die Standardabweichung liegt zwischen 0,7 und 1,1.

In einem Freitextfeld ergänzten einzelne Befragte die folgenden Ansatzpunkte zur Einarbeitung:

„Bildungsserver anderer Bundesländer“

„Schulbücher aus der Oberstufe“, „Schulbücher anderer Bundesländer“, „andere Lehrwerke“
Magazine wie „Perspektive, Die Zeit, Der Spiegel“
didaktische Zeitschriften wie „Praxis Geographie“
„Filmreihen, z. Bsp. terra X“
„Unterrichtsinhalte meiner Kinder“
Rückbesinnung auf „eigenes Schulwissen“ und „eigene Allgemeinbildung“

Bei der Beantwortung der Frage, inwieweit sie sich im Fach Gesellschaftslehre in inhaltlicher Hinsicht als sicher erleben, verorten sich die Befragten auf einer zehnstufigen Skala, die von ‚sehr unsicher‘ bis ‚sehr sicher‘ reicht, im Mittel bei 6,5. Sie zeigen damit eine Tendenz zu moderater inhaltlicher Selbstsicherheit. Wenngleich die Standardabweichung von 2,2 recht gering erscheint, ist zu konstatieren, dass das komplette Antwortspektrum genutzt wird. Mit Mittelwerten von 6,3 zu 7 beschreiben sich Gymnasiallehrer:innen tendenziell unsicherer als Realschullehrer:innen.

Wird die Frage nach dem Kompetenzerleben differenziert anhand der inhaltlichen Dimensionen des Fach Gesellschaftslehre, zeigen sich entlang der Ausbildungsfächer der Befragten deutliche Unterschiede: Lehrer:innen, die für das Fach Erdkunde ausgebildet wurden, erleben sich in geographischer und ökologischer Hinsicht deutlich kompetenter als ihre Kolleginnen. Auf einer elfstufigen Skala positionieren sie sich in geographischer Hinsicht durchschnittlich bei 10,2, während Geschichtslehrer:innen sich bei 5,5 und Sozialkundelehrer:innen sich bei 4,9 verorten. In ökologischer Hinsicht liegt ihr Mittelwert bei 9,3, jene der Sozialkundelehrer:innen bei 8 und der Geschichtslehrer:innen bei 6. Geschichtslehrer:innen erleben sich in der historischen Dimension am kompetentesten. Ihrem Mittelwert von 10,3 stehen jene der Sozialkunde- und Erdkundelehrer:innen gegenüber, die bei 6,5 bzw. 5,5 liegen. Ein ähnlich hohes inhaltliches Kompetenzerleben bekunden Sozialkundelehrer:innen in politischer Hinsicht. Im Durchschnitt positionieren sie sich hier bei 10,2, Geschichtslehrer:innen sich bei 7,8 und Erdkundelehrer:innen sich bei 6,5. Moderat höher als bei den anderen Lehrenden im Fach Gesellschaftslehre ist das Kompetenzerleben der Sozialkundelehrer:innen auch in ökonomischer, rechtlicher, ethischer und soziologischer Hinsicht. Sie positionieren sich hier zwischen 8,2 und 8,6, Erdkundelehrer:innen zwischen 5,6 und 7,5 und Geschichtslehrer:innen zwischen 5,4 und 7,7. Die Befragten gehen zudem im Bereich ihres eigenen Studienfachs am ehesten davon aus, mit ihren Schüler:innen eine angemessene inhaltliche Tiefe zu erreichen: Im Mittel stimmen Geschichtslehrer:innen in historischer, Erdkundelehrer:innen in geographischer und Sozialkundelehrer:innen in politischer Hinsicht jeweils eher zu und in den übrigen Bereichen jeweils eher nicht zu, im Gesellschaftslehreunterricht eine angemessene inhaltliche Tiefe zu erreichen. Betrachtet man die gesamte Lehrerschaft, scheinen vielfach eigene Gütemaßstäben nicht eingehalten

werden zu können: So verneinen 57,7 % der Befragten, in historischer Hinsicht eine angemessene inhaltliche Tiefe zu erreichen, in geographischer Hinsicht verneinen es 60,8 % und in politischer Hinsicht 55,4 %.

Um in didaktischer Hinsicht zu beantworten, inwieweit sie sich im Fach Gesellschaftslehre als sicher erleben, nutzen die Befragten das komplette angebotene Antwortspektrum einer zehnstufigen Skala, die von ‚sehr unsicher‘ bis ‚sehr sicher‘ reicht. Im Durchschnitt verorten sie sich bei 6,5, tendieren also bei einer gering anmutenden Standardabweichung von 2,2 zum Ausdruck moderater Selbstsicherheit. Mit Mittelwerten von 7 zu 6,3 bekunden Realschullehrer:innen eine höhere Selbstsicherheit als Gymnasiallehrer:innen.

In einem Freitextfeld hatten die Lehrer:innen die Möglichkeit, zu notieren, welche konkreten Fortbildungsangebote sie sich wünschen würden. Professionalisierungsbedarf besteht aus Sicht von 18,4 % der Befragten demnach mit Blick auf didaktische Fragen eines Integrationsfachs: Wie gelingen Interdisziplinarität und kollegiale Unterrichtsentwicklung? Wie hängen die Themen eines Jahrgangs zusammen? Was ist der Kern oder rote Faden des Fachs? Derartige Fragestellungen führten bis zu gelegentlichen Forderungen nach einem eigenen Studien- oder Weiterbildungsgang oder wenigstens einem Zusatzzertifikat für das Fach Gesellschaftslehre. Ebenso viele Lehrer:innen wünschen sich inhaltliche und methodisch-didaktische Einführungen in den Nachbardisziplinen des eigenen Ausbildungsfachs. Wichtig war 20,4 % der Befragten, dass die Fortbildungen dabei möglichst praxisnah gestaltet werden, also beispielsweise konkrete Materialien und Methoden an die Hand gegeben werden, nah am Lehrplan operiert wird und konkrete Reihen- oder Unterrichtsplanungen in den Blick genommen werden. Auch im Fortbildungsbereich wurde von 11,6 % der Befragten der Wunsch nach Hilfestellungen im Umgang mit Heterogenität artikuliert. Die Themen reichen dabei von Binnendifferenzierungsmöglichkeiten im Fach, über die adäquate Vorbereitung auf die Oberstufe bis hin zu guter Arbeit mit Schüler:innen, die den qualifizierten Hauptschul- oder mittleren Bildungsabschluss anstreben.

Im Rahmen einer Rankingfrage wurden die Lehrer:innen um eine berufliche Selbstbeschreibung gebeten. 57,1 % der Befragten betrachten sich demnach primär als Vertreterinnen der Einzelfächer Geschichte, Erkunde und Sozialkunde, 35,4 % in erster Linie als Vertreterinnen der Integrierten Gesamtschule und nur 7,5 % zuvorderst als Vertreterinnen des Fachs Gesellschaftslehre. Für die berufliche Selbstcharakterisierung nimmt das Fach Gesellschaftslehre für 21,8 % die zweite und für 40,1 % die dritte Priorität ein. Obwohl der Unterricht in diesem Fach zum festen Bestandteil des eigenen Aufgabenspektrums gehört, scheint GL nicht den Kern des professionellen Selbstbilds der Befragten zu tangieren. Differente pädagogisch-didaktische Überzeugungen innerhalb

der Lehrerschaft scheinen mit der jeweiligen Zielschulart der Ausbildung einherzugehen: Während Gymnasiallehrer:innen sich im Mittel primär als Vertreter:innen ihres Ausbildungsfachs, an zweiter Stelle als Vertreter:innen der Integrierten Gesamtschule und erst zuletzt als Lehrer:innen der Gesellschaftslehre charakterisieren, beschreiben sich Realschullehrer:innen im Mittel zuerst als Vertreter:innen der Integrierten Gesamtschule, sekundär als Vertreter:innen der Gesellschaftslehre und erst an dritter Stelle als Vertreter:innen ihres Ausbildungsfachs.

In einem Freitextfeld schildert ein:e Lehrer:in:

„Wenn man wie ich vom Gymnasium kommt, muss man sich sehr umgewöhnen.“

4.4. Kollegiale Kooperation und schulisches Umfeld

Kollegiale Kooperation ist im Fach Gesellschaftslehre gegenwärtig nicht alltagsprägend. Ein allgemeiner Austausch über Unterrichtserfahrung, die im Mittel am häufigsten genutzte Kooperationsform, findet mehrmals pro Halbjahr, wenn auch unregelmäßig statt. Etwa einmal pro Halbjahr tauschen die Befragten Unterrichtsideen und -materialien aus und einmal pro Schuljahr entwickeln sie das schulinterne Curriculum für das Fach Gesellschaftslehre weiter. Von gegenseitiger Unterstützung bei der Einarbeitung in Unterrichtsinhalte, kollegialen Unterrichtshospitationen, der gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsreihen, der Organisation gesellschaftslehrebezogener schulinterner Fortbildungen und einem Austausch über didaktisch-methodische Besonderheiten interdisziplinären Unterrichts wird seltener als einmal pro Schuljahr berichtet. Die Daten wurden mittels fünfstufiger Skalen erhoben. Die Standardabweichung liegt jeweils zwischen 0,8 und 1,7. Gymnasiallehrer:innen nehmen vier der genannten Kooperationsformen im Mittel seltener wahr als Realschullehrer:innen.

An anderer Stelle weisen Lehrer:innen im Kontext kooperativer Arbeitsweisen auch auf begrenzte Personalressourcen hin:

„Wir haben eine mangelhafte Personalsituation: Ein Lehrer im Unterricht, kein Teamteaching, kein Förderlehrer als Unterstützung.“

„Eine gemeinsame Erarbeitung von Inhalten ist nicht möglich. Es ist sehr viel Eigeninitiative gefordert.“

„Zu wenig Zeit, zu viele andere Aufgaben“

Ob die Schulleitung Strukturen der kollegialen Unterrichtsgestaltung im Fach Gesellschaftslehre fördert, wird von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt: 47,9 %, die eine entsprechende Förderung erkennen, stehen 42,4 % gegenüber, die dies nicht oder nur kaum tun.

Ein strukturelles Problem identifizieren zwei Lehrer:innen im Rahmen von Freitextfeldern auch in der Nutzung des GL-Unterrichts im Klassenverbands für organisatorische Aufgaben. Einer von ihnen beschreibt es so:

„Als Klassenlehrer einer 10. Klasse besitze ich bei uns an der Schule keine Klassenleiterstunde mehr, sodass eine meiner vier GL-Stunden für die Klassenorganisation verloren geht. Auch dieses Phänomen ist kein Einzelfall und zeigt ein organisatorisches Problem: GL wird als Klassenleiterfach missbraucht.“

Werden sie nach der im Kollegium vorherrschenden Haltung zum Fach Gesellschaftslehre gefragt, berichten die Lehrer:innen im Schnitt von einer mittelstarken Distanziertheit. Auf einer elfstufigen Skala, die von ‚mehrheitlich kritisch-distanziert‘ bis ‚mehrheitlich aufgeschlossen‘ reicht, verorten die Befragten ihre Erfahrung durchschnittlich bei 3,7. Die Standardabweichung fällt mit einem Wert von 2,4 dabei recht gering aus, was darauf hindeutet, dass dieser Eindruck geringer sozialer Unterstützung von weiten Teilen des Lehrenden im Fach Gesellschaftslehre geteilt wird. Ein:e Lehrer:in spricht im Rahmen eines Freitextfelds entsprechend von „wenig begeisterten Kollegen“ und schildert: „Die Zusammenarbeit ist schwierig.“

Auf einer identischen Skala verorten die Befragten die Haltung der Eltern vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen im Schnitt bei 5,9 und charakterisieren sie damit merklich aufgeschlossener als das Lehrerkollegium. Gleichwohl liegt die Einschätzung recht nah am Mittelpunkt der Skala, wenn auch mit leichter Neigung in Richtung Offenheit. Die Standardabweichung fällt mit 2,5 auch in Bezug auf die Eltern recht gering aus. Gleichwohl beurteilen Gymnasiallehrer:innen die Einstellung der Eltern mit einem arithmetischen Mittel von 5,7 zu 6,7 tendenziell negativer als Realschullehrer:innen. Mit Mittelwerten von 3,4 zu 4,7 äußert sich auch das Lehrerkollegium in den Augen der Gymnasiallehrer:innen negativer als in den Augen der Realschullehrer:innen.

78,8 % der Befragten schätzen ihre Schulleitung als aufgeschlossen gegenüber dem Fach Gesellschaftslehre ein. Zugleich sind 68 % der Überzeugung, dass das Fach Gesellschaftslehre an ihrer Schule keinen hohen Stellenwert genießt, und 75,2 % haben den Eindruck, dass es in der Außendarstellung der Schule keine wichtige Stellung einnimmt. Dass das Fach Gesellschaftslehre bei ihnen im Schulprofil besonders hervorgehoben würde, verneinen entsprechend 88,4 % der Befragten. Ein:e Lehrer:in schreibt hierzu:

„An meiner jetzigen Schule ist das Fach GL nicht anerkannt. Es spielt insgesamt eine sehr untergeordnete Rolle.“

An den Schulen von 81,1 % bzw. 74,3 % der Befragten manifestiert sich das Fach Gesellschaftslehre nach eigenen Angaben in regelmäßig stattfindenden Fachkonferenzen

und schulinternen Curricula. Mittelhäufig werden auch eigene Fachbibliotheken oder Fachabteilungen in der Lehrerbibliothek (30,3 %), ein schulinterner Materialpool (29,7 %), eigene Fachabteilungen in der Schülerbibliothek (19,6 %) und Fachzeitschriften-Abonnements (19,6 %) bestätigt. Spezielle Fachräume scheinen indes äußerst selten. Sie werden lediglich von 4,1 % der Befragten vorgefunden. Ein:e Befragte:r kommt in einem Freitextfeld zu dem alarmierenden Befund: „Es gibt hier nichts, was einem hilft, außer ein paar Bücher.“ Durchschnittlich bestätigen die Teilnehmer:innen jedoch, dass es von den sieben erfragten Möglichkeiten an ihrer Schule immerhin zwei gibt. Dieser mittlere Wert wird von einem Drittel der Befragten überschritten, die von drei oder vier Manifestationen berichten. Einen besonders hohen Stellenwert scheint das gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfach zudem an den Schulen von weiteren 10,9 % der Befragten zu genießen, die von fünf und mehr Manifestation berichten.

4.5. Schulbuch und didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung

Projekt G – Gesellschaftslehre (Klett) ist unter den Befragten die populärste Schulbuch- bzw. Heftreihe und wird von 60,1 % verwendet. Mit einigem Abstand folgen *Menschen Zeiten Räume* (Cornelsen) und *Raum-Zeit-Gesellschaft* (Westermann), die von 31,8 % bzw. 25,7 % genutzt werden. Lediglich 2 % der Befragten geben an, *Stark in Gesellschaftslehre* (Schroedel) zu nutzen. *Gesellschaftslehre* (Eigenverlag Loch), *navi Gesellschaftslehre* (Bildungsverlag) und *wiso* (Westermann) werden nach Angabe der Teilnehmenden nicht genutzt. Zwei Lehrer:innen mit Geographieausbildung ergänzen in einem Freitextfeld Atlanten. Bei 78,9 % der Lehrer:innen kommt eines, bei 18,4 % kommen zwei und bei 1,4 % drei Lehrwerke zum Einsatz.

Vielfach haben die Befragten nicht den Eindruck, dass in den von ihnen genutzten Schulbüchern und Arbeitsheften eine angemessene Unterstützung angesichts einiger zentraler Bedarfe des gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfachs stattfindet. Auf einer fünfstufigen Skala, die auch zwei zustimmende Positionen vorsieht, übersteigt der Median – bei einer Standardabweichung von 1,1 bis 1,4 – an keiner Stelle die mittlere Position „teils-teils“. Im Mittel findet eine angemessene Darbietung von Sachinformationen, systematische Förderung methodischer Kompetenzen, Anregung zur Diskussion sowie Beiträge und Hilfestellungen zur eigenen inhaltlichen und didaktischen Unterrichtsvorbereitung zumindest teilweise, eine verständliche Erläuterung komplexer gesellschaftlicher und ökologischer Zusammenhänge, systematische Verankerung von Binnendifferenzierungsmöglichkeiten und Anregung zu außerschulischem Handeln, zur bewussten Auseinandersetzung mit Fachperspektiven und -zugängen geographischer, historischer und sozialwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen sowie zur Reflexion über die Chancen und Grenzen fächerübergreifenden Lernens und Arbeitens jedoch

eher nicht bzw. in unzureichendem Maße statt. Das Gefühl, durch die verwendeten Lehrwerke adäquate Unterstützung zu erfahren, ist bei Gymnasiallehrer:innen in vier der erfragten Aspekte weniger ausgeprägt als bei Realschullehrer:innen. Das mittlere Antwortverhalten der Befragten unterscheidet sich auch, je nachdem, welches Schulbuch sie im Einzelnen benutzen: *Projekt G – Gesellschaftslehre* (Klett), das insgesamt am besten abschneidet, erreicht in den Bereichen „angemessene Darbietung von Sachinformationen“, „verständliche Erläuterung komplexer gesellschaftlicher und ökologischer Zusammenhänge“, „Anregung zur Diskussion“, „systematische Förderung methodischer Kompetenzen“ und „Anregung zur bewussten Auseinandersetzung mit Fachperspektiven und -zugängen geographischer, historischer und sozialwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen“ den Wert „teils-teils“; in den Bereichen „Anregung zu außerschulischem Handeln“, „Anregung zur Reflexion über die Chancen und Grenzen fächerübergreifenden Lernens und Arbeitens“ und „systematische Verankerung von Binnendifferenzierungsmöglichkeiten“ den Wert „eher nein“. *Menschen Zeiten Räume* (Cornelsen) erreicht in den Bereichen „angemessene Darbietung von Sachinformationen“, „Anregung zu außerschulischem Handeln“ und „systematische Förderung methodischer Kompetenzen“ den Wert „teils-teils“; den Wert „eher nein“ in den übrigen genannten Kategorien. *Raum-Zeit-Gesellschaft* (Westermann) stellt insgesamt das am kritischsten bewertete Lehrwerk unter den dreien dar und bewegt sich lediglich im Bereich der „systematischen Verankerung von Binnendifferenzierungsmöglichkeiten“ bei „teils-teils“ sowie mit Blick auf die „verständliche Erläuterung komplexer gesellschaftlicher und ökologischer Zusammenhänge“ zwischen „teils-teils“ und „eher nein“. In den übrigen Kategorien wird lediglich der Wert „eher nein“ erzielt.

Am Ende der Schulbuchevaluation bestand im Fragebogen die Möglichkeit für weitergehende Hinweise in einem Freitextfeld. Zwei Lehrer:innen nutzten die Gelegenheit, methodische Hinweise zum Lehrwerk zu geben:

„Die von uns verwendeten Schulbücher bieten leider oftmals nur eine kleine Aufgabe innerhalb eines Themas, um eine interdisziplinäre Bearbeitung anzudeuten, sodass viel eigene Arbeit vom Lehrer erforderlich ist, um dem Ansatz von GL gerecht zu werden.“

„Ich würde mir wünschen, dass die Schulbücher vielfältigere Methoden abbilden würden. Das Doppelseitenprinzip ist auf Dauer etwas monoton. Warum können nicht Lernzirkel, Projektarbeiten o.ä. im Lehrbuch angeregt werden?“

In vier Fällen wird inhaltliche Kritik geäußert:

„Wie kann es sein, dass die Französische Revolution nur in einem Infokasten dargestellt wird, geographische Raumbeispiele z.T. schlecht, sodass eine differenzierte Meinungsbildung nur durch Zusatzmaterial erzielt werden kann?“

„Es wird mir zu wenig Sachinformation geliefert. Ich nehme gerne alte Bücher zur Hand, z. B. für Erdkunde.“

„Die Themen werden immer nur sehr oberflächlich abgehandelt im Schulbuch.“

„Wichtig wäre eine erhebliche Erweiterung der Schulbücher und die Bereitstellung von Arbeitsheften (in GL haben wir ca. 280 Seiten für 2 Schuljahre, in den Einzelfächer 200 Seiten je Schuljahr).“

Drei Rückmeldungen kritisieren eine unzulängliche Passung zu den Lern- und Leistungsprofilen von Lernenden:

„Wir brauchen ein binnendifferenziertes GL-Buch.“

„Die differenzierenden Aufgaben sind eher additiv als alternativ.“

„Für die Jahrgangsstufen 5 bis 8 sind die bisher im Handel erhältlichen Schülerbücher für den Großteil unserer Schüler v.a. sprachlich viel zu anspruchsvoll und damit kaum verständlich.“

In drei Fällen wurde schließlich ein kritischer Gesamteindruck mitgeteilt:

„Die Wahl des Schulbuchs fiel auf das geringste Übel.“

„Ich kenne kein Schulbuch, das inhaltlich richtigen, in seiner Tiefe angemessen und methodisch anregenden GL-Unterricht ermöglicht.“

„Die Bücher sind alle schlecht.“

Obwohl die Lehrwerke in mehrerlei Hinsicht von den Lehrer:innen als defizitär wahrgenommen werden, stellt die Arbeit mit selbigen im regulären Gesellschaftslehreunterricht die häufigste Arbeitsform dar. Nach Angaben der Befragten findet Schulbucharbeit im Mittel nahezu in jeder Woche statt. Mindestens einmal pro Unterrichtsreihe kommt es im Mittel zu Analysen von Filmen, Bildern, Quellen, Karikaturen, Diagrammen, Schaugrafiken und Tabellen, zu Karten-, Atlas- oder Globusarbeit, zu Lehrervorträgen und Internetrecherchen. Mindestens einmal im Halbjahr halten im Mittel Schülerreferate, Debattenformate, Rollenspiele und sonstige Formen spielenden Lernens, Fall- und Konfliktanalysen, Stationenlernen, Planarbeit und Portfolio-Arbeit und die Gestaltung von Plakaten, Zeitungen, Broschüre, Blogbeiträgen oder anderen Produkten Einzug in den Gesellschaftslehreunterricht. Im Laufe eines Halbjahres profitiert der Gesellschaftslehreunterricht demnach von einem breiten methodischen Spektrum. Dass jedoch nicht alle Methoden, die die Didaktiken der beteiligten Einzelfächer bereithielten, mindestens einmal pro Halbjahr zum Einsatz kommen, zeigt sich im Falle genetischer Lernformen sowie naturwissenschaftlicher Versuche und Experimente. Ebenso unpopulär ist nach Angaben der Befragten die Reflexion über den Mehrwert und die Grenzen fächerübergreifenden Arbeitens, was dem Verzicht einer zentralen Chance des

Integrationsfachs gleichkommt. Die Daten wurden mittels vierstufiger Skalen erhoben. Die Standardabweichung liegt jeweils zwischen 0,5 und 1,0.

In einem Freitextfeld wurden die Lehrer:innen gebeten, Methoden und Arbeitsformen zu benennen, die sich in ihrem GL-Unterricht „besonders bewährt“ haben. Es folgen ihre Empfehlungen:

- Materialbezogene Arbeitsformen (Arbeitsblätter, Schulbucharbeit, Atlasarbeit, Analyse oder Gestaltung von Texten, Filmen, Bildern, Videos, Karikaturen, Schaubildern, Fotos, Plakaten, Strukturskizzen und Quellen)
- Formen darstellenden oder simulativen Spiels (Planspiel, Rollenspiel, Simulation, Standbild, Szenisches Spiel)
- Debattenformate (z. B. Fishbowl, Kugellager, Pro-Kontra-Debatte, Talkshow)
- Digitalgestützte Arbeitsformen (Recherchen, Nutzung von Lernportalen)
- Arbeit in verschiedenen Sozialformen (Einzelarbeit; Partnerarbeit, z. B. Lerntempoduet; Gruppenarbeit, z. B. Gruppenpuzzle, Placemat, Tischgruppenarbeit, „selbständiges Arbeiten im Team“; Arbeit im Plenum, auch Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Lehrer- und Schülervorträge; Arbeit mit Sozialformwechsel, z. B. Klipp-Klapp, Lernspirale, Think-Pair-Share)
- Exkursionen (z. B. Gedenkstättenbesuche, Museumsbesuche, Ausland)
- Expertenbefragungen / Zusammenarbeit mit externen Referent:innen
- Produktorientierte Arbeitsformen (z. B. Basteln; Bauen von Modellen; Gestaltung von Wandzeitungen, Plakaten, Flyern, Quiz, Kreuzworträtseln, Texten, Ausstellungen, Nachrichtensendungen oder Tutorials)
- Selbstgesteuerte Lernformen (Lerntheke, Portfolio, Lernjournal, Stationenarbeit, Planarbeit, Projektarbeit, Zukunftswerkstatt)

Sie wurden ferner eingeladen, in einem offenen Antwortfeld von einer Unterrichtssituation zu berichten, in der es ihnen besonders gelang, die Fachperspektiven der GL-Bezugsfächer gewinnbringend zu verknüpfen. Es folgen die insgesamt dreizehn erhaltenen Ausführungen:

Lehrer:in A:

Thema: „Vom Leben früherer Menschen“

Einstieg mit einer Präsentationsfolie: Geschichte des Fundes von Ötzi (großes Vorwissen bei den Schülerinnen und Schüler vorhanden)

Gruppenarbeit: Untersuchung und Bedeutung des Fundes, Auswertung u.a.

Diskussion

Auch Nutzung des GL-Buches

Schülerinnen und Schüler zeigten sehr große Einsatzbereitschaft und Interesse an der Bearbeitung des Themas

Lehrer:in B:

Thema: „Imperialismus“

Ökonomische Interessen auf Grund der geographischen Verteilung der Kolonien, machtpolitische, gesellschaftliche Fragen im historischen Kontext;

Multiperspektivität der Akteure selbst und Multikausalität für Ursachen des Ausbruchs des 1. WK auch in Bewertung wurden schnell sichtbar

Lehrer:in C:

Themen: „Ägypten“, „Europa“, „Wirtschaft“, „Rheinland-Pfalz“

methodisch abwechslungsreich

jedes Thema als GL-Thema mit allen drei und mehr Fachinhalten gestaltet (erst in Jahrgang 10 weisen wir im Hinblick auf die anstehende Leistungskurswahl auf die Einzelfächer hin)

Lehrer:in D:

Thema: „Nahost-Konflikt“

Konfliktanalyse mit Stationenlernen und Diskussion

Anregung zu multiperspektivischem/multikausalem Denken

Schüler konnten die Tragweite scheinbar banaler Schritte (z. B. Trump und Hauptstadt-Entscheidung) besser nachvollziehen

Lehrer:in E:

Nur die Atlasarbeit kann man leicht mit historischen und sozialkindlichen Themen verknüpfen.

Lehrer:in F:

Thema: „Stadt“

Hier könnte historisch die Entwicklung der Städte seit dem Mittelalter bis hin zu heutigen Megacities betrachtet werden.

Man könnte Bevölkerungswachstum, Landflucht und Urbanisierung thematisieren.

Man könnte politische und gesellschaftliche Strukturen früher und heute mit einbetten.

Lehrer:in G:

Über Rollenspiele und Standbilder (z. B. ein Gefühl für die Abhängigkeiten der normalen Bevölkerung im Mittelalter vom Herrscher bekommen; die Entwicklung zu freien Städten)

Mit Fallbeispielen, historischen und aktuellen Stadtplänen arbeiten.

Projekt: Die Entwicklung der Heimatstadt (bzw. der Stadt der Schule) recherchieren.

Die Schülerinnen und Schüler waren teilweise erstaunt, wie sich die Heimatstadt gewandelt hat. Sie waren überrascht, wieviel man teilweise aus der Vergangenheit noch an der heutigen Struktur der Städte erkennt und vorher so mancher Straßename kommt und entwickelten ein anderes Bewusstsein hierfür.

Lehrer:in H:

Thema: „Kinder der Welt“

Erdkunde: Topographische Verortung der Wohnländer

Geschichte: historische Entwicklung der Wohnländer

Sozialkunde: politische Situation der Wohnländer, Kinderarbeit, Schulwege, Alltagsleben

Schülervorträge

Schülerinnen und Schüler haben sehr emphatisch auf die Situationen der Kinder der Welt reagiert. Sie konnten anhand von Filmen zu den Schulwegen, ihren eigenen Schulweg, aber

auch ihr eigenes Schulleben schätzen lernen. Außerdem haben sie erfahren, wie gut es ihnen doch geht im Gegensatz zu Kindersoldaten oder Kindern in Armut.

Lehrer:in I:

Inhaltlich: Absolutismus, Merkantilismus, Geographie Frankreich, Übergang in französische Revolution, Demokratiemodell, Geographie USA und Auswanderung (Migration)

Methodisch: Lernstationen, Bild- und Karikaturarbeit, Tonaufzeichnungen etc.

Die Verbindung der Fächer ist hier sehr gewinnbringend möglich.

Die Schülerinnen und Schüler waren hochmotiviert durch die sehr unterschiedlichen Methoden und den Bezug auf ihre eigene Heimatregion, in der sich all das ebenfalls abspielte.

Lehrer:in J:

Thema: „Migration an der Grenze Mexiko/USA“

ausgehend von pfälzischer Auswanderung (Lebensliniendiagramm)

Beispiel eines Menschen, der von Mexiko in die USA möchte (Methode: Planen und Entscheiden)

SchülerInnen haben durch Perspektivwechsel mehr Verständnis/ Mitgefühl entwickelt. Es wurde aber auch politisches Interesse geweckt für Handeln der EU in Flüchtlingskrise

Lehrer:in K:

Leitfrage: „Wie funktioniert Europa (die EU)?“

Geographisch: Ausdehnung, Grenzen, Handelsbeziehungen, Binnenmarkt).

Historisch: Grundlagen, Vorgänger, Entstehung von Europa/EU.

Politisch: Viele verschiedene Staaten, die große Unterschiede aufweisen, arbeiten zusammen.

Dabei wurde den Schülern klar, dass alle Perspektiven zusammen ein Gesamtbild von Europa ergeben, das sehr komplex, aber auch sehr spannend und vielschichtig ist.

Lehrer:in L:

Thema: „Rom“

Einstieg: Tanja berichtet ihrer Freundin, dass sie eine Mittelmeertour mit ihren Eltern unternommen hat. Dort konnte sie verschiedene römische Bauwerke kennenlernen (z. B. in Frankreich, Spanien, Nordafrika, Kleinasien).

Problemfrage: Wie kommen diese Bauwerke dort hin?

Vermutung: Die Römer müssen diese Gebiete erobert haben.

Es erfolgte eine Verortung anhand von Abbildungen auf einer vereinfachten Europakarte und eine Überleitung zur Entstehungsgeschichte und Ausdehnung Roms.

In diesem Zusammenhang wurde auch die Römische Republik thematisiert und die Schülerinnen und Schüler stellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu unserer Republik her.

Sie fällten ihr eigenes Urteil: Welche Aspekte fand ich bei der Römischen Republik gut, welche finde ich heute besser (z. B. die Rolle der Frau)?

Somit wurden politische, geografische und historische Aspekte miteinander verknüpft.

Lehrer:in M:

Thema: „Der Rhein“

Hier kamen geografische, historische, wirtschaftliche, europapolitische und heimatkundliche Aspekte vor.

Außerdem konnten die Kinder eigene Erfahrungen einbringen und es konnte problemlos eine Exkursion durchgeführt werden.

Jenseits des gewohnheitsmäßigen Unterrichts finden etwa einmal pro Schuljahr Projekte und Exkursionen mit Bezug zum Gesellschaftslehreunterricht statt. Im Mittel berichten die Befragten auch davon, dass einmal innerhalb der letzten drei Schuljahre außerschulisches politisches Handeln stattfand, Museen, Gedenkstätten sowie politische, administrative oder juristische Institutionen besucht und Umfragen, Planspiele und Zeitzeugenbefragungen durchgeführt wurden. Seltener kam es zum Besuch von Unternehmen, Archiven oder Bibliotheken, Vermessungs- oder Kartierungsarbeiten, Zukunftswerkstätten, Service Learning und naturwissenschaftlicher Geländearbeit. Bei der Erhebung kamen hier sechsstufige Skalen zum Einsatz. Die Standardabweichung liegt jeweils zwischen 0,7 und 1,4.

4.6. Größte Stärken und Entwicklungsbedarfe aus Sicht der Lehrenden

Auf die offene Frage nach den größten Entwicklungsbedarfen am Ende des Fragebogens antworten 27,9 % der Befragten mit der Ausbildung der Lehrkräfte, 8,2 % fordern einen Ausbau des Fortbildungsangebots und 6,1 % die Implementierung eines eigenen Studiengangs oder Referendariats für das Fach Gesellschaftslehre, z. B.:

„Angemessene Ausbildung der Lehrer in allen drei Fächern“

„GL in Ausbildung verankern“

„Ausbildung echter GL-Lehrer“

„Ausbildung GL-Lehrer an Universität, gleichberechtigt zu Geschichts-, Erdkunde- und Sozialkundelehrer“

„Forderung: GL als Studienfach“

„mehr Fortbildungen“

„gute Fortbildungen“

Weitere 6,1 % stellen es als Problem heraus, wenn Gesellschaftslehre fachfremd, etwa von einer Klassenleitung ohne Ausbildung in mindestens einem der beteiligten Fächer, unterrichtet wird, z. B.:

„Nichtfachlehrer unterrichten 1, 2 oder 3 Fächer“

„Das fachfremde Unterrichten ist eine Zumutung für alle Beteiligten“

„oft fachfremd vom Klassenlehrer unterrichtet“

„fachspezifisch fremde Kollegen sind überfordert“

Mit 34 % besteht der am zweithäufigsten genannte Entwicklungsbedarf aus Sicht der Lehrenden im Bereich geeigneter Materialien und insbesondere geeigneter Lehrwerke, die Binnendifferenzierung unterstützen und thematisch in die Tiefe gehen. Auch der Wunsch nach Best-Practice-Beispielen wird in diesem Zusammenhang artikuliert, z. B.:

„Bücher und Materialien entwickeln, die zum Lehrplan passen“

„Unterrichtsmaterial, das auf den Unterricht abgestimmt ist“

„Unterrichtsmaterialien, die alle Fachbereiche verknüpfen“

„gibt keine guten Unterrichtsreihen, die man als Anregung nutzen kann“

„geeignetes Schulbuch, da viele zu oberflächlich für einen fachfremd unterrichtenden Lehrer sind“

„Binnendifferenzierung sehr wenig durch die Schulbücher gefördert“

Nach dem Dafürhalten von 14,3 % der Befragten sollte der Lehrplan weiterentwickelt werden, der gegenwärtig als zu umfangreich und/oder unvollständig, bisweilen inhaltlich zu unkonkret und bezogen auf die Teildisziplinen zu unausgewogen beschrieben wird, z. B.:

„abspecken, ansonsten bleibt es zu oberflächlich“

„Wichtige Themen in allen drei Bestandteilen sind herausgenommen worden.“

„sinnvoller und ausgewogener Lehrplan, der genug Abwechslung in die Themenbereiche bringt, inklusive Binnendifferenzierungsangeboten/-vorschlägen“

„Was ist wichtig in Geographie? Was in Politik? Was in Geschichte? Die Aspekte im Lehrplan sind nur Stichworte. Was versteckt sich hinter Raumplanung? Was hinter Recht und Gerechtigkeit?“

„ein neuer Lehrplan, der auch allen Bereichen gerecht wird“

Im Bereich der Binnendifferenzierung identifizieren 8,8 % der Befragten Entwicklungsbedarf, z. B.:

„Umgang mit Heterogenität“

„Differenzierung nach Leistung“

„äußere Differenzierung“

Weitere 6,8 % sehen Entwicklungsbedarf bei der didaktischen Umsetzung der Interdisziplinarität, beispielweise in der Gestaltung eines projektorientierten Unterrichts, in dessen Rahmen die beteiligten Fächer erkennbar werden, z. B.:

„klarere Verknüpfung der Fachbereiche in allen Themen“

„Hilfestellung, die Multiperspektivität auch den Schülerinnen und Schüler besser klar machen zu können“

„echte Projektarbeit“

„Jedes Fach einzeln darstellen und an einem Beispiel eine richtig gute Vernetzung aufzeigen.“

Die Vorbereitung auf die Oberstufe wird von 18,4 % der Befragten problematisiert, z. B.:

„Es fehlen den Schülerinnen und Schülern, die in die Oberstufe gehen, wichtige Grundlagen und Methoden.“

„Kommen die Schüler in die Oberstufe sind sie häufig nicht ausreichend auf die spezifischen Arbeitsmethoden der einzelnen Fächer vorbereitet und es fehlen eindeutig Grundkenntnisse.“

„Übergang schaffen in die Oberstufe und damit in die Einzelfächer“

Aus Sicht von 6,8 % der Befragten mangelt es, angesichts inhaltlicher Erwägungen und im Vergleich zum gymnasialen Bildungsgang, an Zeit, z. B.:

„zu wenig Zeit, um alle Themen aus allen Perspektiven zu beleuchten“

„zu viel Stoff für zu wenige Stunden“

„Von allem etwas, vom Tiefgründigen zu wenig und zu wenig Stunden.“

„am Gymnasium haben die drei Einzeldisziplinen auf die Sekundarstufe gesehen deutlich mehr Stunden, als GL an der IGS“

6,8 % der Befragten stellen heraus, dass sich die Haltung einiger Lehrpersonen gegenüber dem Fach ändern müsse, z. B.:

„Selbstverständnis der Kollegen“

„Lehrkräfte sind zu sehr auf ihr Teilfach konzentriert und lehnen z.T. Inhalte aus anderen Teilgebieten ab“

„Wissenslücken und Desinteresse der Lehrer bei Inhalten, die nicht ihrem studierten Fach entsprechen“

Weitere 5,4 % finden, dass das Image und die Anerkennung des Fachs, etwa im eigenen Kollegium, im Schulprofil oder gegenüber anderen Schulformen gesteigert werden müsse, z. B.:

„Anerkennung eines eigständigen (nicht additiven) Schulfaches“

„Integration ins Schulprofil“

„Akzeptanz bei den Eltern schaffen“

„Ansehen des Fachs muss gestärkt werden und Selbstbewusstsein muss stärker werden, damit die 11er Schüler_innen nicht sagen: ‚Ich hatte nur GL...‘“

3,4 % markieren an dieser Stelle den Bedarf einer Didaktik der Gesellschaftslehre, z. B.:

„eine eigene Didaktik für das Fach Gesellschaftslehre“

„Entwicklung einer GL-Didaktik“

Auf der anderen Seite finden sich in den meisten offenen Fragen jeweils 2 % bis 6,8 % der Befragten, die das Integrationsfach als gescheitert betrachten und für einzelfachlichen Unterricht in Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde plädieren, z. B.:

„GL hat kein Entwicklungspotenzial.“

„GL-Unterricht gehört sofort durch von Fachlehrern erteilten Fachunterricht in Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte ersetzt.“

„GL als Fach sollte man abschaffen.“

Hingegen als größte konzeptionelle Stärken des Fachs Gesellschaftslehre benennen 15 % der Befragten in einem Freitextfeld am Ende des Fragebogens die Interdisziplinarität und 8,2 % die Multiperspektivität, z. B.:

„Verknüpfung von drei Unterrichtsfächern, die aus meiner Sicht nicht getrennt behandelt werden können“

„Möglichkeit zum fächerübergreifenden Denken“

„Etablierung einer fächerübergreifenden Betrachtung von Problemfragen“

„multiperspektivischer Ansatz“

Die Möglichkeit des vernetzten Lernens wird von 10,9 %, die angemessenere und umfanglichere Betrachtung komplexer gesellschaftlicher Sachverhalte von 8,8 % und die Erschließung von Interdependenzen von 4,1 % der Befragten als besondere Stärken herausgestellt, z. B.:

„vernetztes Lernen“

„Vernetztes Denken und Wissen“

„Zusammenhänge werden deutlich gemacht“

„ganzheitliche Betrachtungsweise“

„detaillierter und vertiefender“

„komplexe Welt wird integrativ verständlich dargestellt“

In didaktischer Hinsicht profitiert das Fach aus Sicht von 10,2 % der Befragten von einem hohen Aktualitätsbezug, von 8,8 % von der thematischen Vielfalt und von 4,1 % von der Nutzung von Synergieeffekten durch die Zusammenführung der beteiligten Einzelfächer, z. B.:

„Ständige Möglichkeit, auf hochaktuelle Themen reagieren zu können“

„Themenvielfalt kommt den SchülerInnen entgegen: Für jeden etwas dabei.“

„Die drei Fachbereiche greifen bei vielen Themen ineinander, so dass es Sinn macht, sie im Rahmen von einem Fach zu unterrichten.“

„Keine Doppelbehandlung von Themen“

„Vielfältige Überschneidungen bei Methoden im Hinblick auf die Einfächer“

4,8 % der Befragten begrüßen didaktische Freiheiten des Fachs, die es etwa erlaubten, als Lehrperson eigene Schwerpunkte zu setzen, individuellen Stärken einzubringen und keine Klassenarbeiten schreiben zu müssen, z. B.:

„Man kann als Lehrer seine Stärken und Vorlieben aus anderen Bereichen mit einbringen“

„Schwerpunkte individuell nach Klasse festlegen“

„kein zeitlicher Druck durch Klassenarbeitszwang“

„variablere Themengestaltung“

5. FAZIT UND AUSBLICK

Wenngleich mit einer Rücklaufquote von 16,8 % aller angefragten GL-Lehrkräfte an Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz durchaus Grenzen der Generalisierbarkeit einhergehen und mit einer gewissen „Schweigeverzerrung“ zu rechnen ist (s. o.), handelt es sich doch aufgrund der Breite der Befragung um einen originären Datensatz, der einerseits relevante Ergebnisse zur Unterrichtspraxis in Rheinland-Pfalz liefert und andererseits vielfältige Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Schwierigkeiten gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer insgesamt verdeutlicht.

Den Chancen einer lebendigen Fachkultur und bereichernden Interdisziplinarität stehen handfeste Probleme bei der Umsetzung des anspruchsvollen Fachkonzepts gegenüber. Insbesondere im Bereich der reflektierten Auseinandersetzung und Vernetzung der unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, im Verhältnis von fachlichem und überfachlichem Lernen und im produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist erhebliche fachdidaktische Entwicklungsarbeit und konzeptionelle Fundierung notwendig. Zugleich fehlt es offenbar an geeignetem Unterrichtsmaterial und Lehrerhandreichungen, die das interdisziplinäre Arbeiten unterstützen. Ein lohnenswerter Weg, der sich nach den bisherigen Befunden abzeichnet, könnte darin bestehen, die „Weisheit der Praxis“ (Shulman 1986, S. 11) systematisch in die Theoriebildung einzubeziehen und anhand der vorhandenen guten Praxiserfahrungen Unterrichtsmodelle und -materialien zu sichern, zu verbreiten und weiterzuentwickeln.

Daneben zeigt sich ein deutlicher Bedarf an formaler Professionalisierung für das fächerverbindende Unterrichten. Weder genügen die bisherigen Angebote der ersten und zweiten Ausbildungsphase der fachlichen und fachdidaktischen Qualifikation für das Fach Gesellschaftslehre noch erreichen sie die Studierenden für das Gymnasiallehramt, die ein Gros der späteren Lehrkräfte für das Integrationsfach stellen werden. Neben fachdidaktischen und fachlichen Inhalten sollten dabei auch habituelle Kompetenzen wie das Rollen- und Fachverständnis in den Blick genommen und geprüft werden, inwieweit auch die Studiengänge der Einzelfächer die Auseinandersetzung mit Disziplinarität und interdisziplinärer Zusammenarbeit fördern können.

Dass eine entsprechende Stärkung des Faches GL in Lehrerbildung, Unterrichtsentwicklung und kollegialen Kooperationsstrukturen lohnenswert erscheint, zeigen nicht zuletzt die vorhandene erfolgreiche Unterrichtspraxis und Selbstwirksamkeitserfahrung aufseiten eines nicht unerheblichen Teils der befragten Lehrpersonen.

LITERATURVERZEICHNIS

- BM RP – Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2018): Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen (Verwaltungsvorschrift), vom 31.10.2018, zuletzt geändert am 09.12.2019. Fundstelle: GABl. 2018, S. 278.
- Brandl, Martin (2017): Antrag (Alternativantrag) der Fraktion der CDU. Bildungsqualität erhalten – schleichende Auflösung des Fachprinzips vermeiden – Beschluss des Schülerlandtags ernst nehmen. Drucksache 17/3903 zu Drucksache 17/3868, 24.08.2017. Landtag Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Brühne, Thomas (2014): Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform. In: *zdg* 5 (1), S. 100–115.
- Bühner, Markus; Ziegler, Matthias (2012): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. München: Pearson.
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell W.; Mönter, Leif O. (2020): Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. In: *zdg* 11 (2), S. 54–71.
- Busch, Matthias; Mönter, Leif (2019): Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung? In: Lotz, Mathias; Pohl, Kerstin (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt/Main: Wochenschau (Schriftenreihe der GPJE), S. 133–140.
- Dann, Hanns-Dietrich (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl. Wiesbaden: VS (Schule und Gesellschaft, 24), S. 177–207.
- Danninger, Gabriele (2019): Wie erleben die Akteure Lehrer/-innen und Schüler/-innen Integrationsmodelle? Rekonstruktion der Lehr- und Lernarrangements im Unterrichtsfach Politische Bildung und Geschichte am Beispiel der berufsbildenden höheren Schule (BHS). In: *zdg* 10 (1), S. 58–75.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Stichprobenziehung. In: Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin: Springer (Lehrbuch), S. 291–319.
- Fredrickson, Barbara L. (2002): Positive emotions. In: Snyder, C. R.; Lopez, Shane J. (Hrsg.): Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press, S. 120–134.

- Gautschi, Peter (2019): Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. In: *zdg* 10 (2), S. 43–74.
- Grieger, Marcel (2019a): Fachdidaktische Selbstwirksamkeitserwartungen und subjektives Fachwissen von (angehenden) Lehrkräften in Gesellschaftslehre. Von der Pilotierung zur Messinvarianz. In: Lotz, Mathias; Pohl, Kerstin (Hrsg.): *Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik*. Frankfurt/Main: Wochenschau (Schriftenreihe der GPJE), S. 123–132.
- Grieger, Marcel (2019b): „Ich wurde nicht gefragt, ob ich dieses Fach unterrichten möchte oder es mir zutraue.“. Von der Messung fachdidaktischer Selbstwirksamkeitserwartungen in Gesellschaftslehre. Hauptstudienenergebnisse. In: Oberle, Monika (Hrsg.): *20. GPJE-Jahrestagung: Politische Bildung in internationaler Perspektive*. 13.-15. Juni 2019. Göttingen, S. 20.
- Grieger, Marcel (2020): Probleme aus Sicht von Lehrkräften im Fach Gesellschaftslehre – eine quantitative Untersuchung. Masterarbeit „Master of Education“ Lehramt an Gymnasien an der Georg-August-Universität Göttingen. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-13BB-3>, zuletzt aktualisiert am 29.05.2020, zuletzt geprüft am 01.06.2020.
- Grosch, Waldemar (2018): Geschichte im Fächerverbund. In: Günther-Arndt, Hilke; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 67–73.
- Hattie, John (2015): *Lernen sichtbar machen*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 3. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer (Unterricht verbessern – Schule entwickeln).
- Kaya, Maria (2009): Verfahren der Datenerhebung. In: Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim (Hrsg.): *Methodik der empirischen Forschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 49–64.
- Krapp, Andreas (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 187–206.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- MBWWK RP – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015): *Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufen 7 bis 10*.
- Meyer, Hilbert (2007): *Was ist guter Unterricht?* 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Nissen, Falk (2015): Fächerübergreifender Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in Hessen und Bayern – eine Schulbuchanalyse. In: *zdg* 6 (2), S. 150–152.

Pandel, Hans-Jürgen (2001): Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit? In: *Sowi-Online Journal* (1). Online verfügbar unter: www.sowi-online.de/sites/default/files/pandel.pdf.

Plessow, Oliver (2016): Integrierte Lehrkräfte? Das Fach ›Geschichte mit Gemeinschaftskunde‹ an baden-württembergischen Berufsgymnasien in organisationsanalytischer Perspektive. In: Sauer, Michael; Bühl-Gramer, Charlotte; John, Anke; Schwabe, Astrid; Kenkmann, Alfons; Kuchler, Christian (Hrsg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen - Grenzüberschreitungen - Grenzverschiebungen*. Göttingen: V & R (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12), S. 151–171.

Ringk, Daniel (2013): Fächerintegration im gesellschaftlich-wissenschaftlichen Lernbereich in der Sekundarstufe I. In: *zdg* 4 (2), S. 208–210.

Sander, Wolfgang (2014): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Politik und Bildung, 69), S. 194–202.

Sander, Wolfgang (2017): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: Hellmuth, Thomas (Hrsg.): *Politische Bildung im Fächerverbund*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wiener Beiträge zur politischen Bildung, 5), S. 7–22.

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), S. 4–14.

Weber, Birgit (2019): Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. In: *zdg* 10 (2), S. 11–42.

ANHANG I: ANLAGE DES PROJEKTS „PRAXIS- UND ENTWICKLUNGSFORSCHUNG: GESELLSCHAFTSLEHRE“

Im Rahmen des Projekts „pe:GL – Praxis- und Entwicklungsforschung: Gesellschaftslehre“ werden Unterrichts- und Ausbildungserfahrungen, das fachliche Selbstverständnis und praktischer Perspektiven auf die Chancen und Herausforderungen der Gesellschaftslehre systematisch erhoben und evaluiert. Zu diesem Zweck wurde die hier vorgestellte Lehrerbefragung und werden qualitative Interviews mit Fachleiter:innen durchgeführt. Dabei steht auch die Suche nach Good-Practice-Modellen und konkreten Handlungsbedarfen im Fokus.

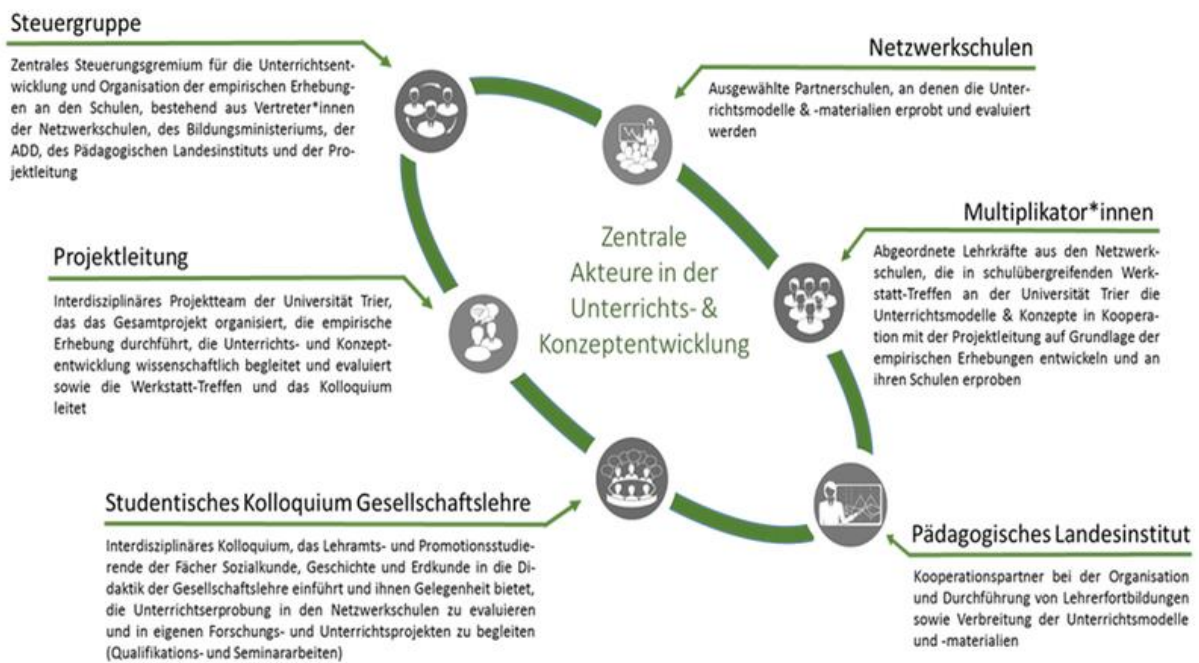
Auf der Grundlage der Erhebungen werden praxisorientierte Lehr-Lernkonzepte und -materialien entworfen, erprobt und weiterentwickelt (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Projektphasen



Das Projekt „pe:GL“ wird in Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ und „Geographie und ihre Didaktik“ an der Universität Trier durchgeführt. Es wird von der Nikolaus Koch Stiftung und vom Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz unterstützt. Diverse Kooperationspartner:innen aus den Bereichen Schule, Lehrerbildung, Politik und Wissenschaft sind beteiligt (vgl. Abbildung 11). Ihnen allen herzlichen Dank für die Unterstützung!

Abbildung 11: Akteur:innen



Unter pegl.uni-trier.de wird fortlaufend über Entwicklungen und Ergebnisse des Projekts informiert.

ANHANG II: DER VERWENDETE FRAGEBOGEN



Sehr geehrte Fachlehrerinnen, sehr geehrte Fachlehrer,

vielen Dank, dass Sie der Einladung zu dieser Umfrage gefolgt sind.

Im Fokus der Befragung stehen **Ihre Unterrichtserfahrungen und Perspektiven auf die Chancen und Herausforderungen des Fachs Gesellschaftslehre (GL)**. Auf der Grundlage Ihrer Einschätzungen und der Zusammenarbeit mit Projektschulen werden Lehr-Lernkonzepte und -materialien entwickelt, die die praktische Unterrichtsvorbereitung und die Weiterentwicklung des Fachs unterstützen. Für die Beantwortung benötigen Sie etwa 30 Minuten.

Die Umfrage ist freiwillig und anonym. Sie wird von unabhängigen Forscher*innen der Universität Trier ausgewertet. Es findet keine Weitergabe von Individualdaten an Dritte (etwa an Schulleitungen, die ADD oder das Bildungsministerium) statt. [Detaillierte Hinweise zum Datenschutz](#), Kontaktmöglichkeiten und weitere Projektinformationen finden Sie unter: www.pegl.uni-trier.de.

Die Benutzung des *Zurück*-Buttons des Browsers hat in der Vergangenheit häufig dazu geführt, dass der Fragebogen neu gestartet werden musste und vorherige Eintragungen verloren gingen. Deshalb nutzen Sie zur Navigation bitte ausschließlich die Buttons am unteren Ende des Fragebogens und fahren Sie auf diesem Weg bis zur Übermittlungsbestätigung auf der letzten Seite fort. Grundsätzlich können Sie einzelne Fragen unbeantwortet lassen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Matthias Busch & Prof. Dr. Leif Mönter

Einverständniserklärung

- Ich habe die Hinweise zum Datenschutz gelesen, verstanden und willige in die dort beschriebene Datenverarbeitung ein.

Was sind zentrale Anliegen, die Sie mit Ihrem GL-Unterricht erreichen möchten?

Was macht aus Ihrer Sicht gelungenen GL-Unterricht aus?

Was zeichnet aus Ihrer Sicht eine*n gute*n GL-Lehrer*in aus?

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu Ihren Schüler*innen zu?

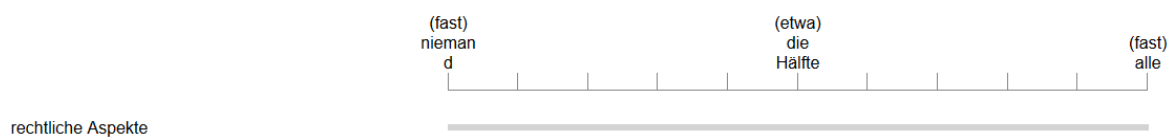
Bitte setzen Sie pro Aussage eine Markierung.

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Meine Schüler*innen zeigen mehrheitlich Interesse für den GL-Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Vergleich mit anderen Fächern empfinden meine Schüler*innen GL mehrheitlich als schwieriges Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Schüler*innen schätzen die Vielfalt der Themen, die der GL-Unterricht bereithält.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass meine Schüler*innen im GL-Unterricht ein Verständnis dafür entwickeln, wie gesellschaftliche Teilbereiche miteinander zusammenhängen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass meine Schüler*innen im GL-Unterricht die spezifischen Perspektiven und Zugänge der Fächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte kennenlernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass meine Schüler*innen häufig keinen sinnvollen Zusammenhang zwischen den Teilthemen des GL-Unterrichts erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass meine Schüler*innen damit überfordert sind, im GL-Unterricht verschiedene Perspektiven gewinnbringend zu verknüpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass meine Schüler*innen im GL-Unterricht gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Einsichten verbinden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie viele Ihrer Schüler*innen zeigen im GL-Unterricht Interesse an den folgenden Aspekten?

Bitte klicken Sie zur Beantwortung der Frage auf jeder Skala auf die jeweils gewünschte Position.

(Technischer Hinweis: Die Markierung kann anschließend noch verschoben, aber nicht mehr komplett herausgenommen werden.)



Sie haben nun eine Reihe von Fragen beantwortet, wie Sie Ihre Schüler*innen im GL- Unterricht erleben.

Falls Sie zu diesem Themenblock weitere Hinweise oder Ergänzungen für uns haben, können Sie diese hier eintragen:

Wie stehen Eltern Ihrer Erfahrung zufolge zum Fach GL?

Bitte klicken Sie zur Beantwortung der Frage auf die gewünschte Position auf der Skala.

(Technischer Hinweis: Die Markierung kann anschließend noch verschoben, aber nicht mehr komplett herausgenommen werden.)



Inwieweit stimmen Sie auf Grundlage Ihrer Unterrichtserfahrungen den folgenden Aussagen zu GL zu?

Bitte setzen Sie pro Aussage eine Markierung.

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Es bereitet mir Freude, GL zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Regel gelingt es mir und meinen Schüler*innen, im GL-Unterricht komplexe gesellschaftliche Phänomene multiperspektivisch zu betrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein GL-Unterricht knüpft häufig an aktuelle gesellschaftliche Probleme und Debatten an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein GL-Unterricht knüpft häufig an Schülerinteressen an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fällt mir schwer, den individuellen Voraussetzungen meiner Schüler*innen im GL-Unterricht gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrungsgemäß gelingt es mir im GL-Unterricht, mit meinen Schüler*innen in historischer Hinsicht eine angemessene inhaltliche Tiefe zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrungsgemäß gelingt es mir im GL-Unterricht, mit meinen Schüler*innen in geographischer Hinsicht eine angemessene inhaltliche Tiefe zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrungsgemäß gelingt es mir im GL-Unterricht, mit meinen Schüler*innen in politischer Hinsicht eine angemessene inhaltliche Tiefe zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fällt mir schwer, meinen Schüler*innen einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den Teilthemen des GL-Unterrichts aufzuzeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrungsgemäß gelingt es mir im GL-Unterricht, wesentliche Besonderheiten der Einzelfächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde aufzuzeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die verschiedenen Fachperspektiven und -zugänge, die im GL-Unterricht zusammenkommen, bereichern sich in der Regel gegenseitig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Heterogenität der Lerngruppe hilft in meinem GL-Unterricht dabei, gesellschaftliche Themen multiperspektivisch zu diskutieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mir wünschen, dass es in GL nach Fachleistung differenzierte Kurse gibt (äußere Differenzierung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mir wünschen, dass GL auch in der Oberstufe angeboten wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft kommen die folgenden Arbeitsformen in Ihrem GL-Unterricht zum Einsatz?

Bitte setzen Sie pro Aussage eine Markierung.

	nahezu in jeder Woche	mindestens einmal pro Unterrichtsreihe	mindestens einmal pro Halbjahr	seltener
Analysen von Diagrammen, Schaugrafiken und Tabellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Film- / Bildanalysen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karikaturanalysen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quellenanalysen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karten- / Atlas- / Globusarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulbucharbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debattenformate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
naturwissenschaftliche Versuche und Experimente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fall- / Konfliktanalysen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Genetische Lernformen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestaltung von Plakaten, Zeitungen, Broschüre, Blogbeiträgen usw.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internetrecherchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrervorträge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexion über den Mehrwert und die Grenzen fächerübergreifenden Arbeitens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rollenspiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige Formen spielenden Lernens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerreferate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stationenlernen / Planarbeit / Portfolio-Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie häufig haben Sie die folgenden Lernformen **in den letzten drei Schuljahren** im Rahmen des GL-Unterrichts genutzt?

Bitte setzen Sie pro Aussage eine Markierung.

	mindestens 8x	bis zu 7x	4-6x	2-3x	1x	gar nicht
Archivs- / Bibliotheksbesuche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
außerschulisches politisches Handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Besuche politischer / administrativer / juristischer Institutionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durchführung von Umfragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exkursionen / Erkundungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experteninterviews	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gedenkstättenbesuche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museumsbesuche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
naturwissenschaftliche Geländearbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planspiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekte / projektähnliche Formate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Service Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unternehmensbesuche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vermessungs- / Kartierungsarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitzeugenbefragungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zukunftswerkstätten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mit welchen Unterrichtsthemen oder Leitfragen haben Sie besonders gute Erfahrungen im GL-Unterricht gemacht?

Welche Methoden bzw. Arbeitsformen haben sich in Ihrem GL-Unterricht besonders bewährt?

Bitte schildern Sie eine Situation im Rahmen des GL-Unterrichts, in der es Ihnen ganz besonders gelang, die verschiedenen Fachperspektiven gewinnbringend zu verknüpfen.

Um welches Thema / welche Fragestellung ging es? Wie gingen Sie methodisch vor? Welche Aktivitäten / Reaktionen / Erkenntnisse konnten Sie bei Ihren Schüler*innen beobachten?

Sie haben nun eine Reihe von Fragen zu Ihren Unterrichtserfahrungen im Fach GL beantwortet.

Falls Sie zu diesem Themenblock weitere Hinweise oder Ergänzungen für uns haben, können Sie diese hier eintragen:

Inwieweit nutzen Sie im GL-Bereich die folgenden Strategien, um sich in unbekannte Unterrichtsinhalte einzuarbeiten?

Bitte setzen Sie pro Zeile eine Markierung.

	selten	eher selten	eher häufig	häufig
Konsultation des Rahmenlehrplans GL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konsultation des Schulbuchs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konsultation des Lehrerbands zum Schulbuch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rezeption aktueller Presse- und Rundfunkbeiträge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lektüre wissenschaftlicher Texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internetrecherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rückgriff auf Unterrichtsmaterialien von Kolleg*innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
institutionalisierter kollegialer Austausch (z.B. im Rahmen der Fachkonferenz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
informeller kollegialer Austausch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konsultation von Handreichungen des Pädagogischen Landesinstituts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konsultation von Handreichungen und Materialien Dritter (z.B. der Bundeszentrale für politische Bildung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnahme an schulinternen Fortbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnahme an Fortbildungen des Pädagogischen Landesinstituts oder anderer Institutionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie erleben Sie sich insgesamt beim Unterrichten von GL?

Bitte klicken Sie zur Beantwortung der Frage auf jeder Skala auf die jeweils gewünschte Position.

(Technischer Hinweis: Die Markierung kann anschließend noch verschoben, aber nicht mehr komplett herausgenommen werden.)

sehr unsicher sehr sicher
 |-----|
 r

Ich erlebe mich im Fach GL didaktisch ...

sehr unsicher sehr sicher
 |-----|
 r

Ich erlebe mich im Fach GL inhaltlich ...

Wo im Rahmen Ihrer Professionalisierung haben Sie zentrale Kompetenzen erworben, interdisziplinär bzw. in einem Verbundfach zu unterrichten?

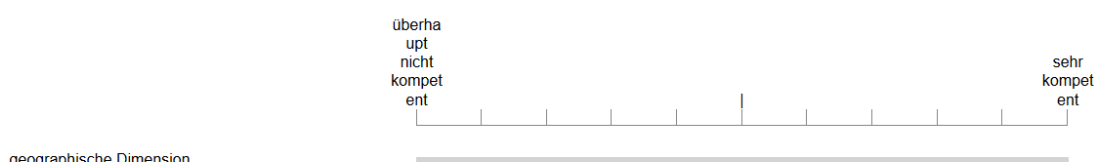
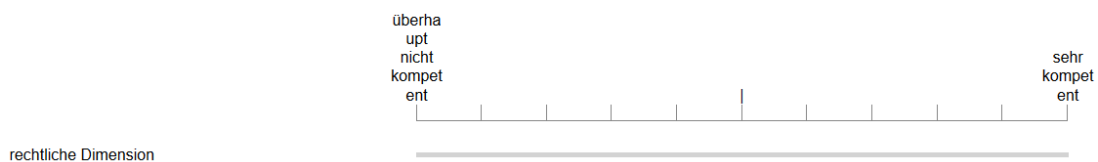
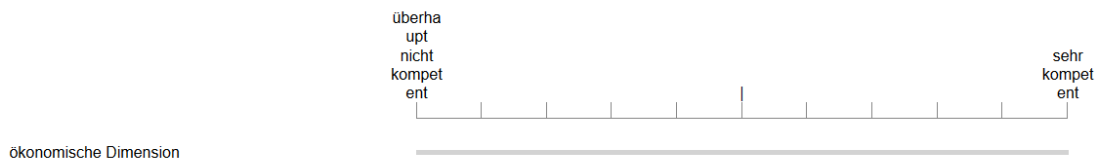
Bitte setzen Sie pro Zeile eine Markierung.

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	weiß ich nicht
im Universitätsstudium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im Vorbereitungsdienst (Referendariat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in GL-spezifischen Fortbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in allgemeinen Fortbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im kollegialen Austausch (z.B. im Rahmen von Fachkonferenzen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im individuellen Selbststudium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
durch die eigene Unterrichtspraxis („learning by doing“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welchem Maße erleben Sie sich in den folgenden GL-Dimensionen als inhaltlich kompetent?

Bitte klicken Sie zur Beantwortung der Frage auf jeder Skala auf die jeweils gewünschte Position.

(Technischer Hinweis: Die Markierung kann anschließend noch verschoben, aber nicht mehr komplett herausgenommen werden.)



Welche Fortbildungen würden Sie sich im GL-Bereich wünschen?

Wie charakterisieren Sie sich in beruflicher Hinsicht am ehesten?

Bitte erstellen Sie Ihr persönliches Ranking, indem Sie die Antwortmöglichkeiten in der gewünschten Reihenfolge anklicken.

als GL-Lehrer*in

als Geschichts- / Erdkunde- / Sozialkundelehrer*in

als IGS-Lehrer*in

Laut Rahmenlehrplan für das Fach GL liegt ein besonderes Ziel des GL-Unterrichts darin, die unterschiedlichen geographischen, historischen und sozialkundlichen Perspektiven interdisziplinär zu vernetzen. Inwieweit gelingt es Ihnen, mit Ihren Schüler*innen in den genannten Tableauthemen interdisziplinär bzw. fächerintegrativ zu arbeiten?

Bitte setzen Sie pro Zeile eine Markierung.

	gelingt überhaupt nicht	gelingt kaum	gelingt bedingt	gelingt gut	gelingt besonders gut
Wir in unserer neuen Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leben in der Gemeinde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reisen und Erholung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leben und Wirtschaften in verschiedenen Zeiten und Räumen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ägypten – ein Beispiel für frühe Hochkulturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderwelten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Römisches Reich und Romanisierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leben im ländlichen Raum seit dem Mittelalter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Stadt – Spiegel und Motor gesellschaftlicher Entwicklung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bundesland Rheinland-Pfalz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planet Erde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Europäisierung der Welt am Beispiel Amerikas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutschland und Frankreich – ein Beispiel für europäische Nachbarschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Industriegesellschaft im Wandel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mädchen und Jungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recht und Gerechtigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediale Welten – Information und Kommunikation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesellschaften im Umbruch – am Beispiel des Übergangs vom 19. zum 20. Jahrhundert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsorientierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Totalitäre Herrschaft am Beispiel des Nationalsozialismus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demokratie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geteiltes Land – geeintes Land: Deutschland im Wandel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herausforderung Europa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen ökonomischen Handelns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internationale Konflikte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Migration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herausforderung Globalisierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesellschaft der Zukunft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gern können Sie uns weitere Themen nennen, in denen interdisziplinäres Arbeiten Ihrer Erfahrung nach besonders gut funktioniert.

Bitte vervollständigen Sie den folgenden Satz:
« Für das Fach GL haben wir an unserer Schule ... »

Sie können mehrere Antwortmöglichkeiten auswählen.

regelmäßig stattfindende Fachkonferenzen

eigene Fachräume

ein schulinternes Curriculum

eine eigene Fachabteilung in der Schülerbibliothek

eine eigene Fachbibliothek bzw. Fachabteilung in der Lehrerbibliothek

eigene Fachzeitschriften-Abonnements

einen schulinternen Materialpool

Sonstiges:

Wie häufig finden die folgenden Kooperationsformen im GL-Kollegium Ihrer Schule statt?

Bitte setzen Sie pro Zeile eine Markierung.

	mehrmals pro Halbjahr (regelmäßig)	mehrmals pro Halbjahr (bei Bedarf)	einmal pro Halbjahr	einmal pro Schuljahr	seltener oder gar nicht
Austausch eigener bzw. erprobter Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch von Unterrichtsideen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
allgemeiner Austausch über Unterrichtserfahrungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kollegiale Unterrichtshospitationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung bei der Einarbeitung in Unterrichtsinhalte (z.B. Literaturempfehlungen, Erläuterungen, inhaltliche Diskussionen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch über didaktisch-methodische Besonderheiten interdisziplinären Unterrichts bzw. Unterrichtens eines Verbundfachs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisation GL-bezogener schulinterner Fortbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterentwicklung des schulinternen GL-Curriculums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kollektive Entwicklung von Unterrichtsreihen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie äußert sich das Lehrerkollegium an Ihrer Schule zum Fach GL?

Bitte klicken Sie zur Beantwortung der Frage auf die gewünschte Position auf der Skala.

(Technischer Hinweis: Die Markierung kann anschließend noch verschoben, aber nicht mehr komplett herausgenommen werden.)



Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zum Fach GL an Ihrer Schule zu?

Bitte setzen Sie pro Aussage eine Markierung.

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	weiß ich nicht
Das Fach GL genießt an meiner Schule einen hohen Stellenwert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung ist gegenüber dem Fach GL aufgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung fördert Strukturen zur kollegialen Unterrichtsgestaltung im Fach GL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Fach GL nimmt für die Außendarstellung der Schule eine wichtige Stellung ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Fach GL wird im Schulprofil besonders hervorgehoben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche Schulbuch- bzw. Heftreihe(n) kommen in Ihrem GL-Unterricht zum Einsatz?

Sie können mehrere Werke auswählen.

- Gesellschaftslehre (Eigenverlag Loch)
- Menschen Zeiten Räume (Cornelsen)
- navi Gesellschaftslehre (Bildungsverlag)
- Projekt G – Gesellschaftslehre (Klett)
- Raum-Zeit-Gesellschaft (Westermann)
- Stark in Gesellschaftslehre (Schroedel)
- wiso (Westermann)
- Sonstige:
- keine

Bieten Schulbücher und Arbeitshefte, die in Ihrem Unterricht zum Einsatz kommen, eine angemessene Unterstützung hinsichtlich der folgenden Aspekte?

Bitte setzen Sie pro Zeile eine Markierung.

	nein	eher nein	teils-teils	eher ja	ja
angemessene Darbietung von Sachinformationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verständliche Erläuterung komplexer gesellschaftlicher und ökologischer Zusammenhänge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung zur Diskussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung zu außerschulischem Handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
systematische Förderung methodischer Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung zur bewussten Auseinandersetzung mit Fachperspektiven und -zugängen geographischer, historischer und sozialwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung zur Reflexion über die Chancen und Grenzen fächerübergreifenden Lernens und Arbeitens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
systematische Verankerung von Binnendifferenzierungsmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beiträge und Hilfestellungen zur eigenen inhaltlichen Unterrichtsvorbereitung (z.B. durch Hintergrundinformationen in einem Lehrband)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beiträge und Hilfestellungen zur eigenen didaktisch-methodischen Unterrichtsvorbereitung (z.B. durch Empfehlungen bzw. Konzepte in einem Lehrband)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sie haben nun eine Reihe von Fragen zu den äußeren Rahmenbedingungen Ihres GL-Unterrichts beantwortet.

Falls Sie zu diesem Themenblock weitere Hinweise oder Ergänzungen für uns haben, können Sie diese hier eintragen:

Was sind aus Ihrer Sicht die drei größten Stärken des Fachs GL?

Was sind aus Ihrer Sicht die drei größten Entwicklungsbedarfe des Fachs GL?

Erlauben Sie uns abschließend ein paar Fragen zu Ihrer Berufsbiographie.

Seit wie vielen Jahren sind Sie im Schuldienst tätig (einschließlich des Vorbereitungsdiensts / Referendariats)?

Welche Fächer haben Sie studiert?

Sie können mehrere Fächer auswählen.

Falls Sie ein sonstiges Fach / sonstige Fächer studiert haben, können Sie dieses / diese in das Feld unter der Liste eintragen.

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bildende Kunst | <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Deutsch |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> Erdkunde / Geographie | <input type="checkbox"/> Ethik / Philosophie | <input type="checkbox"/> Evangelische Religionslehre |
| <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Geschichte | <input type="checkbox"/> Griechisch | <input type="checkbox"/> Informatik |
| <input type="checkbox"/> Italienisch | <input type="checkbox"/> Katholische Religionslehre | <input type="checkbox"/> Latein | <input type="checkbox"/> Mathematik |
| <input type="checkbox"/> Musik | <input type="checkbox"/> Physik | <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Sozialkunde |
| <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Sport | <input type="checkbox"/> Wirtschaft/-s- und Arbeit/-lehre | |

Ein sonstiges Schulfach / sonstige Schulfächer (nur bei Bedarf auszufüllen):

Sind Sie Quer- bzw. Seiteneinsteiger*in?

Bitte wählen Sie eine Antwortmöglichkeit aus.

ja

nein

Welches ist die Zielschulart Ihrer Ausbildung?

Sie können mehrere Zielschularten auswählen.

- Berufsbildende Schulen
- Gymnasien
- Förderschulen
- Realschulen, Realschulen plus sowie Grund- und Hauptschulen (Stufenschwerpunkt „Hauptschule“)
- Grundschulen sowie Grund- und Hauptschulen (Stufenschwerpunkt „Grundschule“)
- Gesamtschulen
- Sonstige:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Sie haben das Ende des Fragebogens erreicht und Ihre Angaben wurden übermittelt.

Über den Verlauf und die Ergebnisse der Studie informieren wir Sie gern.
Nähere Informationen erhalten Sie unter www.pegl.uni-trier.de.



Matthias Busch ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

✉ buschm@uni-trier.de



Michell W. Dittgen, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „pe:GL – Praxis- und Entwicklungsforschung: Gesellschaftslehre“ und Doktorand am Fachbereich III der Universität Trier.

✉ dittgen@uni-trier.de



Leif O. Mönter war bis Februar 2022 Professor für Geographie und ihre Didaktik an der Universität Trier, seit März 2022 ist er Professor für Didaktik der Geographie an der Universität Vechta.

✉ leif.moenter@uni-vechta.de

